UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE DOUTORADO

ALÂNA CAPITANIO

LÍNGUA, TRABALHO E CAPITAL: *MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO* SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO OFICIAL

CHAPECÓ
2026

ALÂNA CAPITANIO

LÍNGUA, TRABALHO E CAPITAL: *MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO* SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO OFICIAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profª Drª Angela Derlise Stübe

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Capitanio, Alâna
LÍNGUA, TRABALHO E CAPITAL: MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO OFICIAL / Alâna Capitanio. -- 2026.
254 f.

Orientadora: Doutora Angela Derlise Stübe

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó,SC, 2026.

1. Estudos Linguísticos; Discurso Oficial.. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALÂNA CAPITANIO

LÍNGUA, TRABALHO E CAPITAL: *MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO* SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO OFICIAL

Tese apresentada ao Curso de doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de doutora.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 01 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANGELA DERLISE STUBE
Data: 10/04/2026 18:47:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Angela Derlise Stübe – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
CLAUDIA REGINA CASTELLANOS PFEIFFER
Data: 10/04/2026 12:07:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer - UNICAMP
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
FABIELE STOCKMANS DE NARDI SOTTILI
Data: 13/04/2026 08:54:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Fabiele Stockmans De Nardi Sottili – UFPE
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
HELSON FLAVIO DA SILVA SOBRINHO
Data: 13/04/2026 08:07:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho – UFAL
Avaliador

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCIA ADRIANA DIAS KRAEMER
Data: 13/04/2026 17:11:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Márcia Adriana Dias Kraemer – UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho às professoras e professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Santa Catarina que ressignificam o seu trabalho cotidianamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem de persistir.

À Professora Angela Derlise Stübe, pela acolhida cheia de ternura e cuidado. Muito obrigada por aceitar a orientação deste trabalho e por conduzi-la sempre com um olhar atento, dando a autonomia necessária para a constituição de meu percurso acadêmico. Por me possibilitar ressignificar muito daquilo que hoje eu busco fazer na posição de professora.

À Professora Mary Neiva Surdi da Luz, pelas primeiras orientações deste trabalho, sempre acompanhadas de um bom café. Com sua generosidade, perscrutei os primeiros gestos de interpretação.

Às professoras Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, Fabiele Stockmans de Nardi Sottili e Márcia Adriana Dias Kraemer, e professor Helson Flávio da Silva Sobrinho, pelo aceite em participar da banca de defesa. Agradeço pela leitura cuidadosa, generosa e atenta, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e para meu trajeto de professora-pesquisadora.

À professora Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer e professor Helson Flávio da Silva Sobrinho, pela leitura precisa, atenta e generosa na banca de qualificação de tese, que fez com que outros sentidos pudessem emergir.

Ao GELINDI, pelo respeito, carinho, generosidade. Com vocês, o percurso ficou mais leve, menos solitário, mais humano. Cada gesto de leitura possibilitou um movimento de ressignificação.

Ao PPGEL, pela acolhida e qualidade acadêmica oferecida durante meu percurso que iniciou ainda no mestrado.

À SED/SC, pelo afastamento parcial em parte do curso de doutoramento.

Aos meus pais, João e Edilamar, pelo incentivo imensurável no meu percurso acadêmico. Sem o apoio de vocês, nos mínimos detalhes, não teria conseguido.

Ao Evair, meu esposo, por ter trilhado comigo cada passo. Da graduação ao doutorado, sou muito grata pela paciência, amor e carinho.

Às amigas Irene e Ana Cristina, pelo incentivo, pelas conversas e encontros descontraídos que deixaram o caminho mais alegre. Em especial a Irene, pelas tantas e tantas leituras compartilhadas, viagens e eventos que tornaram o percurso memorável.

Aos familiares e amigos, por torcerem por esta conquista.

A Escola de Educação Básica Cordilheira Alta, pela paciência e atenção nos momentos que precisei. Meu percurso acadêmico e meu ressignificar é possível com a ajuda de vocês.

Elaborar uma tese exige buscar, nas lembranças, traços que nos instigaram ao tema, que nos levaram a ‘assumir a empreitada’ – ainda que, em muitos aspectos, inconscientemente -, é fazer e refazer um percurso, cujo movimento de memória desliza entre lembranças e esquecimentos, entre gestos, sons, ritmos, cheiros, vozes, marcas. (Stübe, 2008, p. 17)

Nesta palavra, me encontro com o desafio, mas me encontro também com o refúgio confortável daqueles que sabem que seu objeto de estudo é incontornável e que será necessário suportar a incompletude do seu fazer para fazê-lo da melhor forma possível. (Petri, 2023, p. 43)

RESUMO

Analisamos, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó-SC, movimentos de ressignificação sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no discurso oficial sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os discursos oficiais produzem efeitos sobre esse trabalho e atualizam sentidos em diferentes condições de produção. Para tanto, filiamo-nos à teoria materialista do discurso, em articulação com a História das Ideias Linguísticas no/do Brasil. Nossa questão de pesquisa foi: como o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa vem sendo ressignificado no discurso oficial sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio? Para respondê-la, delimitamos como objetivos específicos: historicizar os documentos oficiais que constituem o arquivo da pesquisa enquanto instrumentos educacionais; analisar como sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio vem sendo ressignificados na relação com as concepções de língua e seu ensino; compreender que imaginários emergem do discurso oficial sobre o trabalho deste sujeito-professor. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa em que construímos o arquivo da pesquisa a partir de quatro versões dos documentos curriculares do estado de Santa Catarina que abordam o ensino da língua na etapa do Ensino Médio, publicados entre os anos de 1991 e 2021. A partir desse arquivo, extraímos as sequências discursivas, organizadas em dois recortes discursivos que constituem o *corpus* de análise. Os recortes discursivos são constituídos por regularidades que nos permitiram analisar movimentos de ressignificação sobre o trabalho do sujeito-professor de LP que emergem inscritos em uma dada formação sócio-histórica, em um recorte de memória, possibilitando compreender os possíveis deslocamentos de sentido. Tais movimentos podem nos apontar para possíveis deslocamentos nos modos de identificação e individuação do trabalho do sujeito-professor de LP - da posição sujeito-tradicional para sujeito-mediador, e esta para a de sujeito-gestor e empreendedor – e para uma política de memória de ensino de LP. Analisamos que emerge do discurso oficial um imaginário de língua homogênea, adaptável e funcional que se realiza em seu uso, sustentado pelo confronto-aliança teórico-político das vias logicista, sociologista e psicologista, instituindo uma política de memória ao ensino de LP centrada na previsibilidade dos sentidos. Diante disso, o trabalho do sujeito-professor é ressignificado em sua inscrição à formação discursiva da flexibilidade, da gestão e do empreendedorismo, produzindo o efeito de apagamento de suas condições materiais e históricas e o silenciamento da contradição constitutiva entre capital e trabalho. Os movimentos de ressignificação emergem como efeitos ideológicos que interpelam e individuam o sujeito-professor de LP a assumir diferentes posições-sujeito, especialmente em função do capital e sua manutenção e reprodução, conforme aquilo que uma formação ideológica neoliberal determina, podendo colocar em funcionamento a naturalização de práticas pedagógicas que visam à técnica. Nesse sentido, esta pesquisa, além de apontar para deslocamentos nos modos de identificação e individuação do trabalho do sujeito-professor, contribui para desnaturalizar as evidências, abrindo espaço para gesto de interpretação que possam funcionar como gestos de intervenção que produzem fissuras nos sentidos estabilizados, reinscrevendo o trabalho do sujeito-professor e LP como prática histórica, política e intelectual.

Palavras-chave: Sujeito-professor de Língua Portuguesa; Imaginários; Ressignificação; Trabalho; Discurso Oficial.

ABSTRACT

We analyze, within the Graduate Program in Linguistic Studies (PPGEL) at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Chapecó campus (SC), the processes of resignification concerning the work of the Portuguese language teacher-subject in official discourse on the teaching of this language in upper secondary education within the state public school system of Santa Catarina. This research is justified by the need to understand how official discourses produce effects on this work and update meanings under different conditions of production. To this end, we draw on materialist discourse theory, in articulation with the History of Linguistic Ideas as developed in Brazil. Our research question was: how has the work of the Portuguese language teacher-subject been resignified in official discourse on the teaching of this language in upper secondary education? To address this question, we established the following specific objectives: to historicize the official documents that constitute the research archive as educational instruments; to analyze how meanings concerning the work of the Portuguese language teacher-subject in upper secondary education have been resignified in relation to conceptions of language and its teaching; and to understand which imaginaries emerge from official discourse regarding the work of this teacher-subject. Methodologically, this is a qualitative-interpretative study in which we constructed the research archive based on four versions of curricular documents from the state of Santa Catarina addressing language teaching at the upper secondary level, published between 1991 and 2021. From this archive, we extracted discursive sequences, organized into two discursive excerpts that constitute the corpus of analysis. These excerpts are composed of regularities that allowed us to analyze movements of resignification of the work of the Portuguese language teacher-subject, emerging within a given socio-historical formation and within a memory framework, enabling us to understand possible shifts in meaning. Such movements point to possible shifts in the modes of identification and individuation of the work of the Portuguese language teacher-subject—from the traditional subject position to that of mediator, and from this to that of manager and entrepreneur—as well as to a policy of memory regarding the teaching of Portuguese. Our analysis shows that an imaginary of language as homogeneous, adaptable, and functional—realized through its use—emerges from official discourse, sustained by the theoretical-political confrontation-alliance among logicist, sociological, and psychological approaches, thereby instituting a policy of memory for Portuguese language teaching centered on the predictability of meanings. In this context, the work of the teacher-subject is resignified within a discursive formation of flexibility, management, and entrepreneurship, producing the erasure of its material and historical conditions and silencing the constitutive contradiction between capital and labor. These movements of resignification emerge as ideological effects that interpellate and individuate the Portuguese language teacher-subject to assume different subject positions, particularly in relation to capital and its maintenance and reproduction, in accordance with what a neoliberal ideological formation determines, thereby naturalizing pedagogical practices oriented toward technique. In this sense, in addition to pointing to shifts in the modes of identification and individuation of the work of the teacher-subject, this research contributes to denaturalizing taken-for-granted assumptions, opening space for interpretive gestures that may function as forms of intervention capable of producing fissures in stabilized meanings, reinscribing the work of the teacher-subject and Portuguese language teaching as a historical, political, and intellectual practice.

Keywords: Portuguese Language Teacher-subject; Imaginaries; Resignification; Work; Official Discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Notícia I 164
Figura 2- Notícia II 164
Figura 3- Notícia III 165
Figura 4- Notícia IV 165
Figura 5 - Notícia V 165
Figura 6 - Notícia VI 165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos curriculares 43
Quadro 2 - Recorte Discursivo 72
Quadro 3 - Sequências Discursivas 73
Quadro 4 - Recorte Discursivo I (RDI) 118
Quadro 5- Recorte Discursivo II (RDII) 169
Quadro 6 - Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP 174
Quadro 7 - Professor-mediador 185
Quadro 8 - Sujeito-professor gestor 201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ABL	Academia Brasileira de Letras
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CTBCem	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Imaginária
GELINDI	Grupo de Estudos Lingua(gem), Discurso e Identidade
HIL	História das Ideias Linguísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Básica
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidades para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privada
RD	Recorte Discursivo
SD	Sequência Discursiva
SED	Secretaria de Estado da Educação
SC	Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 UM PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO 25

2.1 BALIZANDO NOSSO PERCURSO DE PESQUISA 27

***2.1.1 Movimentos de ressignificação*: deslocando sentidos 35**

2.2 DO PERCURSO DO ARQUIVO: LÍNGUA, HISTÓRIA E DOCUMENTOS CURRICULARES 42

2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES COMO *INSTRUMENTOS EDUCACIONAIS* 59

2.4 DO ARQUIVO À MONTAGEM DO CORPUS DISCURSIVO 71

3 LÍNGUA, CIÊNCIA E ESTADO 75

3.1 ENTRE ALIANÇAS E CONFRONTOS TEÓRICOS: O TRABALHO DA CONTRADIÇÃO 77

3.1.1 Em outro terreno: língua/discurso 87

3.1.2 O terreno da linguística no Brasil 90

3.2 CONFRONTOS E ALIANÇAS TEÓRICO-LINGUÍSTICAS NO DISCURSO OFICIAL 95

4 DO "NÚCLEO DO TRABALHO DO PROFESSOR": DISCURSO, TRABALHO E CAPITAL 117

4.1 DISCURSO, TRABALHO E MEMÓRIA 122

4.2 "O PROFESSOR DEVERÁ CRIAR CONDIÇÕES": DESLIZES DE SENTIDO SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 134

5 MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 169

5.1 PRIMEIRO MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO: O PROFESSOR-MEDIADOR 173

5.2 SEGUNDO MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO: O PROFESSOR-GESTOR 191

5.2.1 De uma ação docente a uma ação didático-pedagógica: possíveis implicações ao trabalho do sujeito-professor de LP 206

6 POR UM EFEITO DE FECHAMENTO 223

REFERÊNCIAS 236

1 INTRODUÇÃO

> Nesse percurso, coloco-me no próprio centro do risco que é a tensão entre o já-dito e o a-se-dizer. Assim, aceito passar pelos mesmos lugares, procurando o que me leva a conhecer a mais a respeito dos objetos provisoriamente tomados para reflexão [...]. **(**Orlandi, 1996, p. 9).

O percurso desta tese suscita antes mesmo das incursões às primeiras palavras que se escondiam, (des)apareciam e (res)surgiam conforme, por um efeito ilusório e imaginário de unidade, tentávamos colocar como ponto inicial de uma história que começa sempre antes (Orlandi, 2001), por entre dizeres já-ditos, esquecidos, silenciados, lembrados, rememorados, a-se-dizer, que constituem os trajetos de um gesto de leitura singular sobre uma dada questão, a qual aceitamos perpassar, de um outro lugar. Dentre as possibilidades, escolhemos perscrutar por aquilo que consiste para nós a história, "nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso" (Henry, 2010, p. 47), de modo que não há caso, fato ou evento que não faça sentido, que não possa ser compreendido, ressignificado e levado a conhecer-se mais.

A história desta pesquisa se entrelaça à história pessoal-profissional-acadêmica da pesquisadora. É nesse fazer sentido com nossa constituição de sujeitos do discurso, assumindo diferentes posições-discursivas no dizer, que buscamos *compreender como o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa vem sendo ressignificado no discurso oficial sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina.*

Meu[1] interesse pela língua, seu ensino e o trabalho do sujeito-professor iniciou ainda na graduação em Letras[2], durante os diferentes projetos de extensão e iniciação à docência[3] nos quais fui bolsista. Minha ânsia era de aproveitar ao máximo as possibilidades que o curso oferecia, sem ainda trabalhar em escolas de educação básica, como admitida em caráter temporário. Preocupava-me em alcançar uma completude de conhecimentos sobre o trabalho do sujeito-professor, não me sentindo apta a assumir o trabalho na educação básica antes da finalização da graduação, de modo que os projetos de extensão e de iniciação à docência, sob a orientação de professoras, tornavam-se verdadeiros laboratórios que, muito mais que

[1] Optamos, neste momento, pela escritura em 1ª pessoa do singular por se tratar do relato de experiência da pesquisadora.
[2] Graduação realizada na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), entre os anos 2009 e 2012, localizada em Chapecó/SC.
[3] Participei como bolsista do Projeto de Extensão "Bolsa Amarela: leitura e formação de leitores", sob orientação da Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza (Unochapecó); Projeto de Extensão Lablin Social, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marcia Ione Surdi; e do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBIB), sob orientação da Prof.ª Ma. Rosa Maria Cominetti.

respostas, novas questões eram postas, colocando-me, mesmo que sem saber naquela época, frente à incompletude como constitutiva da formação e do trabalho do sujeito-professor.

Foi na graduação que também tive as primeiras incursões na Análise de Discurso (AD) e na História das Ideias Linguísticas (HIL), conforme desenvolvidas no Brasil, por meio do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[4]. Aquilo que me perturbava na época estava relacionado à formação, tendo como problemática o uso do significante *reciclagem* para se referir à formação de professores (como se pode reciclar um professor?). Assim, analisei como funcionam e são apresentados os verbetes *reciclagem* e *reciclar* em diferentes versões do *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, compreendendo os diferentes sentidos que tais verbetes produzem em diferentes condições de produção. Nesse percurso, já colocava em questão o sujeito-professor, seu trabalho e sua formação, mas principalmente, meu ousar pensar a partir de uma tomada teórica que possibilita o confronto com a opacidade da língua.

Essa tomada teórica me levou, em 2013, ao mestrado do *Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul* (UFFS), *campus* Chapecó/SC, a partir do qual a formação em AD em articulação com a HIL ganhou maior proporção. As políticas de línguas e a constituição de um imaginário linguístico a partir da análise do funcionamento discursivo de eventos internacionais sobre Língua Portuguesa, organizados e promovidos pelo *Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, foram o foco de estudo[5]. Durante esse movimento formativo, também iniciava meu percurso de trabalho, como professora efetiva na *Escola de Educação Básica Cordilheira Alta* (Cordilheira Alta/SC), da *4ª Coordenadoria Regional de Chapecó/SC*, lecionando Língua Inglesa e, posteriormente, Língua Portuguesa, no ensino fundamental, anos finais, e no Ensino Médio, em suas diferentes (trans)formações e configurações[6] que foram se dando.

Essa entrada, poderíamos dizer oficial, na docência, me colocou frente a confortos, e também a confrontos, com saberes da graduação, da pós-graduação, da formação continuada, dos documentos curriculares, dos materiais didáticos, de estudantes, colegas, governos e sindicato. Estar na escola, de outro lugar, de outra posição, fez emergir, mais uma vez, o desejo da totalidade, mas que passou a ser ressignificado pelo percurso incontornável da incompletude que nos constitui. Logo, este trabalho, movido não somente pelo desejo, mas

[4] TCC intitulado "O funcionamento discursivo dos verbetes "reciclar" e "reciclagem": uma relação entre língua, sujeito e dicionário", sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marcia Ione Surdi.
[5] Dissertação de mestrado "Política(s) de Línguas em eventos Internacionais sobre Língua Portuguesa", sob orientação do Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho.
[6] Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Integral em Tempo Integral e Novo Ensino Médio.

também pela falta, e pela falha, me levou ao doutoramento, colocando em encontro àquilo que mais me toca: o imaginário de língua e o imaginário de trabalho do sujeito-professor de LP numa relação de nunca acabar.

Em meu fazer e refazer de percursos de formação e de trabalho como professora, diferentes documentos curriculares oficiais[7] que tratam sobre a LP e seu ensino perpassaram por minha constituição docente. Ainda na graduação, estudava uma versão do currículo (Santa Catarina, 1998), o qual passou por atualização quando iniciava meu percurso profissional na escola (Santa Catarina, 2014), de modo que hoje já não é mais a mesma versão vigente de quando iniciei meu trabalho (Santa Catarina, 2021). Frente a essa multiplicidade, perguntava-me o que determinava a produção de tais documentos que materializam um discurso de Estado sobre a educação e assim, sobre o ensino de LP; estes que são construídos, formulados e postos em circulação de maneira pública, e que, em diferentes conjunturas sócio-histórico-político-ideológicas, encontram-se em debate e em relação de poder, produzindo efeitos que possivelmente determinam sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor. Questionamo-nos, no entanto, que efeitos de sentido seriam esses: o que é (não) dito sobre o trabalho do sujeito-professor e sobre a língua nas condições de produção dos documentos curriculares oficiais? Há àquilo que permanece e o que desloca nesse ir e vir de produção curricular? Isto é, há movimentos de ressignificação sobre a língua e sobre o trabalho do sujeito-professor de LP?

Tais inquietações suscitaram de preâmbulos que colocávamos frente à leitura de tais documentos curriculares oficiais, os quais consideramos *instrumentos educacionais* (Freitas, 2018) que imprimem sentidos sobre a língua e seu ensino, fazendo parte da constituição do conhecimento linguístico e se filiando a questões ideológicas que produzem sentidos de diferentes ordens. Nossa preocupação se colocava, desde os primeiros questionamentos, em estar atentos ao modo como os sentidos de língua e os sentidos de trabalho sobre o sujeito-professor eram afetados nessas idas e vindas de produção curricular.

Para não sermos pegos pela evidência dos sentidos, essas questões nos exigiam assumir outra posição - a de pesquisadora - a fim de lermos os documentos curriculares oficiais que constituem nosso trabalho docente com um olhar investigativo, balizado por um procedimento teórico-analítico que nos levou a definição de nossa questão pesquisa: *Como o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa vem sendo ressignificado no discurso oficial sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina?*

[7] Os documentos serão especificados adiante.

Definimos como objetivos específicos: *historicizar os documentos oficiais que constituem o arquivo da pesquisa enquanto instrumentos educacionais (Freitas, 2018); analisar como os sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no EM vem sendo ressignificados na relação com as concepções de língua e seu ensino*; *e compreender que imaginários emergem do discurso oficial sobre o trabalho do sujeito-professor de LP*.

Para responder a nossa questão de estudo, filiamo-nos a perspectiva teórico-analítica da AD e da HIL, em diálogo com estudos articulados ao materialismo histórico. A AD, conforme praticada por Pêcheux e Orlandi, possibilita compreendermos o objeto *discurso* "como lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua" (Maldidier, 2017, p. 12), isto é, como o ponto em que o linguístico e o histórico produzem laço, imbricam-se na produção do sentido e do sujeito, tendo o atravessamento do inconsciente. Sendo assim, analisamos os *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP como discurso em relação ao conhecimento produzido sobre essa língua e sua história de constituição, de modo a "mostrar como o estudo da história da língua e de seu conhecimento pode nos 'falar'" (Orlandi, 2015, p. 569) do trabalho do sujeito-professor de LP em diferentes condições de produção, ajudando-nos a compreender as filiações de sentido e os efeitos que daí decorrem.

Minha primeira proposta, no projeto de seleção de doutoramento em 2022, era constituir como arquivo de pesquisa o documento curricular da rede de ensino estadual de SC em vigência, publicado em 2021, intitulado *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (CTBCem), do qual participei na produção de um dos cadernos que constituem o documento curricular. Àquela época, ainda estava afetada pelas condições de sua emergência, e questionava-me o quanto de nosso trabalho tinha sido projetado e produzia efeitos de sentido sobre/para/no currículo oficial.

Durante o primeiro ano de doutoramento, dedicamo-nos à leitura não somente da última publicação do documento curricular, mas também perscrutamos os documentos anteriores, desde sua primeira publicação, em 1991, intitulada *Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos* (PCSC). Além dessa primeira, outras três versões foram produzidas e

publicadas em 1998, 2005 e 2014[8], bem como outros dois documentos, com outras nomeações, em 2000[9] e em 2001[10].

Debruçamo-nos sobre esses documentos para melhor entender o percurso de constituição que tinha levado a produção do documento curricular que até então era nosso único interesse. No entanto, ao lermos todas as publicações dos documentos curriculares, chamou-nos a atenção a seguinte afirmação: *Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor* (Santa Catarina, 1991, p. 18). Essa afirmação nos levou a perguntar quais seriam os sentidos de trabalho que sustenta os documentos curriculares e que possíveis imagens a este trabalho emergiam. Foi a partir deste recorte que começamos a observar o modo como o trabalho do professor ia sendo textualizado, reelaborado, juntamente com o modo como ia sendo postas às questões sobre a língua e seu ensino, além daquilo que dizia respeito da escola e da educação. Percebíamos que os documentos curriculares oficiais se constituíam em diferentes conjunturas, num (per)curso de transição entre o final do século XX e início do século XXI, fazendo-nos questionar também sobre como as diferentes condições de produção determinam os efeitos de sentido sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e sobre a língua que emergem do discurso oficial.

O trabalho do sujeito-professor de LP tem sido colocado em discussão desde suas primeiras incursões, como ponto de disputa que tem um lugar institucional importante na reprodução/transformação dos modos de produção. A partir do final do século XX e início do século XXI, em que temos a reestruturação do modo de produção capitalista em sua lógica neoliberal, que potencializou ainda mais todas as esferas da vida humana e da natureza em função do capital, o trabalho do sujeito-professor de LP se apresenta cada vez mais como peça chave que precisa ser ressignificada para a consolidação deste modelo de produção.

A década de 1990 foi propulsora no Brasil para a reestruturação produtiva na lógica neoliberal, por meio do modelo de flexibilização do trabalho, com a predominância do *toyotismo* agindo sobre a força, sobre os processos, sobre os mercados de trabalho, e sobre os produtos e padrões de consumo (Nogueira, 2015). O trabalho do sujeito-professor de LP, vendido para sua sobrevivência, como a-classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2018), não passou ileso por essas transformações no modelo de produção, que fez surgir outros setores de

[8] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998); Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014); Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*

[9] Documento intitulado *Tempo de Aprender: Subsídios para as Classes de Aceleração de Aprendizagem para toda a Escola*.

[10] Documento intitulado *Diretrizes 3: Organização da prática escolar na Educação Básica*.

produção e de serviços, marcados pelo *glamour* da inovação organizacional, tecnológica e comercial.

A partir desta conjuntura, reformas educacionais foram caucionadas, tendo um apelo para o professor como figura preponderante para o sucesso ou fracasso educacional, medido muitas vezes, pelos índices de avaliações de larga escala, institucionalizados sob a evidência de diagnosticar e propor políticas educacionais mais assertivas e qualificadoras. Reformas educacionais que, imersas na relação entre capital e trabalho, tem como base a flexibilização da educação, pautada pelo discurso da acumulação flexível, que aponta para "a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea" (Kuenzer, 2017, p. 338).

O caráter flexível da força de trabalho pode produzir efeitos nos modos de constituir a escola, o ensino e o trabalho do sujeito-professor de LP, os quais são instados a adaptar-se às reformas educacionais que não cessam de ser reformuladas, e fazem efeito cascata na (re)elaboração de documentos curriculares em níveis estadual e municipal, de modo que esta pesquisa se justifica como necessária para analisar como o discurso oficial funciona produzindo efeitos em diferentes condições de produção, apontando-nos para possíveis *movimentos de ressignificação* ao trabalho do sujeito-professor de LP. Os *movimentos de ressignificação* acontecem porque são históricos, e se sedimentam também pela sua historicidade. Logo, consideramos a história não em sua transparência e linearidade, mas como efeito que faz emergir a contradição constitutiva do funcionamento do discurso. Dizemos *movimentos de ressignificação* porque emergem inscritos em dada formação sócio-histórica, em um recorte de memória, possibilitando compreender possíveis deslocamentos de sentido ao trabalho do sujeito-professor de LP.

Esse entendimento de história é nossa ancoragem teórica e nos remete ao entendimento de que "a história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes" (Marx; Engels, [1848] 2005, p. 40), de modo que a formação social é o efeito histórico dos modos de produção, desfazendo-se a compreensão de sociedade como grupo de indivíduos em que o homem estaria no centro da história, com sua consciência. O modo de produção capitalista neoliberal é o modo de produção dominante, e o é dominante porque reproduz as condições de sua produção ao mesmo tempo em que o produz (Althusser, [1970] 2012). No entanto, não significa que não há a possibilidade de sentidos outros que tensionam e produzam fissuras.

É nessa esteira que Pêcheux nos aponta para o entendimento que "*todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*" ([1975] 2009, p. 82, *grifos do*

autor). Logo, as relações de produção no modo de produção capitalista se constituem pela relação antagônica de classes que faz com que o discurso, enquanto materialidade específica da ideologia inscrita na história, funcione contraditoriamente para a reprodução/transformação das condições de produção da formação social capitalista, marcada pelas contradições de classe, e pelo Estado como parte integrante da sociedade burguesa.

Esta tomada teórico-analítica não é ingênua, pois demanda, de modo incontornável, a relação com o político, com o fato de o sentido ser sempre passível de ser outro, múltiplo, mas não qualquer um. Consideramos as relações contraditórias que constituem uma formação social marcada pela divisão: de sujeitos, de sentidos, de classes. Entendemos que a produção do conhecimento, a ciência, também é efeito e trabalho imerso em condições de produção que não estão separadas da história da luta de classes, como adverte Pêcheux (2009). Logo, aquilo que se ensina sobre língua a partir do trabalho do sujeito-professor de LP, com base numa tomada teórico-metodológica, pode atender a determinados interesses que fazem do trabalho do sujeito-professor de LP aquilo que pode tanto reproduzir a manutenção do sistema capitalista quanto possibilitar movimentos de transformação ou resistência das relações de classes.

Nesses termos, analisamos, com nosso olhar investigativo de natureza qualitativo-interpretativa, articulados aos sentidos de trabalho, que imaginário(s) de língua emerge(m) do discurso oficial e o modo como tais sentidos vão constituir uma política de memória ao ensino de LP. Dizemos política de memória para os sentidos de língua que dominam o seu ensino e que determinam um conjunto de práticas que garantem a sedimentação desses sentidos como aceitos em uma formação social, com vistas para a reprodução/transformação das relações de produção. Essa compreensão nos leva ao entendimento da língua como uma questão de Estado (Gadet; Pêcheux, 2009), pois a língua que se ensina na escola, não é qualquer uma, tem uma direção que se especifica na relação contraditória da história.

A partir deste escopo, metodologicamente, montamos o arquivo desta tese pela organização dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de SC que tratam do ensino de LP, a saber:

1. *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991);*
2. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998);*

3. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014);*
4. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*

A montagem do arquivo, pelo gesto de leitura-descrição-interpretação do pesquisador, faz parte do percurso metodológico, não existindo um arquivo pré-estabelecido à pesquisa. Assim, nossa entrada no arquivo se deu pela busca das marcas *professor*, *trabalho do professor* e *docente*, aliados ao ensino de LP. Os critérios para o recorte de tais marcas tiveram como base o modo como (des)compareciam no fio do discurso, constituindo regularidades que apontaram movimentos de ressignificação ao trabalho do sujeito-professor de LP. Essas marcas possibilitaram delinear o objeto de análise como: *o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no discurso oficial sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio da rede estadual de ensino de SC*.

Ao lermos os documentos curriculares elencados, partimos do entendimento de que o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de ensino de SC vem sendo ressignificado na relação língua, sujeito e história, apontando-nos *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP que emergem das contradições constitutivas de uma formação social. Assim, pressupomos que os *movimentos de ressignificação* sobre o trabalho do sujeito-professor de LP nos apontam para possíveis deslocamentos nos modos de identificação e individuação do trabalho do sujeito-professor de LP - da posição sujeito-tradicional para sujeito-mediador, e esta para a de sujeito-gestor e empreendedor – e para uma política de memória de ensino de LP. Esses deslocamentos, para diferentes posições-sujeito, acontecem em tensão, em relação às condições sócio-histórico-político-ideológicas e produzem diferentes sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, imbricando-se na historicidade.

Importante justificarmos que a delimitação pelo discurso oficial sobre o ensino de LP ser na etapa do Ensino Médio se deve ao nosso trabalho docente nesta etapa de ensino há mais de 10 anos. Nessa trajetória, já trabalhamos com diferentes configurações de EM, principalmente advindos de projetos e programas, como o *Ensino Médio Inovador*, *Ensino Médio Integral em Tempo Integral* e *Novo Ensino Médio*. Além disso, essa etapa de ensino, que se marca na história educacional do nosso país, tem passado por diferentes reconfigurações nos últimos anos em níveis nacional e estadual, por meio de um emaranhado de leis, decretos, diretrizes, produzidas em meio a dissensos e condições sócio-histórica-político-ideológicas heterogêneas, que nos colocam frente à opacidade da linguagem e da

incompletude dos sentidos, dando-nos a direção do caráter desigual e contraditório que constitui as relações entre capital e trabalho[11].

Esta tese contribui com os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa *Práticas Discursivas e Subjetividades* e no *Laboratório Fronteiras* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó/SC, e ao projeto de longa duração *Língua, identidade e formação de professores*, coordenado pela *Profª Drª Angela Derlise Stübe*. Nossa pesquisa vincula-se aos objetivos do projeto de analisar que sentidos funcionam na constituição e (trans)formação do ensino das disciplinas de Línguas, investigando como o fazer pedagógico vem sendo afetado pelas condições de produção vigentes em cada momento histórico, de modo a analisar imaginários de língua(s) que emergem em *corpora* vinculados (direta ou indiretamente) a diferentes níveis de ensino na região de abrangência da UFFS, possibilitando discutir consequências ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho e à formação de professores.

Além disso, a pesquisa contribui com o projeto guarda-chuva, alargando possibilidades teórico-analíticas ao debruçarmos na análise do discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP em articulação com as concepções de língua e seu ensino. Analisamos como emergem e se imbricam imaginário(s) de trabalho e de língua, os quais sustentam uma política de memória ao ensino de LP no discurso oficial e interpelam e individuam o sujeito-professor de LP a assumir diferentes posições-sujeito, as quais se constituem em relação às condições de produção, em relações de produção que se sustentam pelas relações contraditórias entre capital e trabalho. Assim, as noções de interdiscurso, formações imaginárias, posição-sujeito, condições de produção, contradição e político foram basilares em nossa tomada teórico-analítica.

Acrescentado a isso, esta tese colabora também com as pesquisas já desenvolvidas no *Grupo de Estudos Língua(gem), Discurso e Identidade (GELINDI)*, coordenado pela Profª Drª Angela Derlise Stübe. Destacamos a tese produzida por Mary Stela Surdi (2024), intitulada *Um olhar discursivo desconstrutivo sobre os efeitos de ser professor de ~~Língua Portuguesa~~ no acontecimento da pandemia de Covid-19*, a qual analisa os efeitos de sentido de ser professor de LP no acontecimento da pandemia de Covid-19 e o modo como esse acontecimento pode ter afetado os modos de subjetivação de sujeitos-professores de Língua Portuguesa, produzindo outras redes de filiação de sentidos do que se interpreta sobre *ser*

[11] Importante dizer também que a etapa do EM é aquela que tem como público-alvo estudantes que já possuem idade para serem inseridos no mercado de trabalho.

professor de Língua Portuguesa. Essa pesquisa nos apresenta o modo como a memória constitui sentidos sobre ser professor de LP e as implicações que os possíveis deslocamentos nos modos de subjetivação de sujeitos-professores no acontecimento da pandemia produzem para compreender a formação inicial de professores. Também nos faz questionar, em articulação com nossa pesquisa, como as relações contraditórias entre capital e trabalho, numa sociedade capitalista neoliberal, que fizeram com que professores continuassem a trabalhar durante a pandemia de Covid-19, numa situação nunca antes vivenciada e com pouco ou nenhum suporte, podem produzir deslocamentos nos modos de constituir o trabalho do sujeito-professor de LP.

Ademais, aliamo-nos à tese defendida por Irene Cristina Kohler (2025), *Acende uma lanterninha e vai: o discurso do sujeito-professor de línguas sobre os itinerários formativos*, na qual a autora analisa o discurso dos sujeitos-professores de línguas sobre os itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM), tendo como arquivo entrevistas realizadas com professores de línguas que passaram a ministrar componentes curriculares pertencentes à parte flexível do currículo e que são efetivos na rede estadual de ensino de SC. Para a pesquisadora, o sujeito-professor de línguas, ao ministrar componentes curriculares que não fazem parte da sua formação inicial, se vê deslocado por um *estar* provisório, exigido pelos itinerários formativos, que convoca flexibilidade, polivalência e eficiência, numa formação discursiva e ideológica neoliberal que atravessa e organiza as reformas do NEM. Nessa perspectiva, nos apresenta questões que nos apontam para pensar nos movimentos de ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial e no modo como o trabalho do sujeito-professor é posto num lugar de regulação e flexibilização com vistas a atender uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações de exploração capitalista.

Para além dessas pesquisas vinculadas ao grupo de estudos, nos foi importante perscrutarmos estudos de diferentes áreas de conhecimento, principalmente da área de educação, que tomam como arquivo os documentos curriculares de SC. Destacamos a pesquisa de Paim (2007), intitulada *Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: política e textos*, a qual trata da construção da PCSC entre os anos de 1988 e 1991, buscando analisar os mecanismos criados para a elaboração desse documento, como as estratégias de governo, e diagnosticar os mecanismos no texto da Proposta Curricular que regulamentam e normatizam a ação dos professores. A pesquisa de Carvalho (2001), *Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação*, também nos foi importante ao analisar e interpretar as relações que se estabeleceram na trajetória da PCSC, desde o momento de sua elaboração e os dez anos posteriores à

publicação, compreendendo como foi se dando a constituição desse documento. Já Peres (2008), em sua pesquisa *Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica*, toma como *corpus* de análise a versão da PCSC de 2005, com vistas a analisar os fundamentos teórico-filosóficos indicados pelo documento como os conceitos de sociedade, educação, homem e aprendizagem, verificando os limites e possibilidades do documento expressos em sua tomada teórico-pedagógica frente às determinações de seu marco teórico-filosófico.

Estando assim no percurso, após esta parte introdutória, dividimos o trabalho em capítulos. No *Capítulo 2*, UM PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO, apresentamos o nosso percurso de pesquisa, conforme balizado pela perspectiva teórico-analítica da AD em articulação com a HIL, com vistas a apresentar o caminho que nosso objeto de estudo nos levou a montar, impondo-nos já um modo de produção de conhecimento, pelo qual teoria e análise têm um funcionamento mútuo (Petri, 2013). A teoria está em articulação com a análise e vice-versa, podendo ser iniciada a pesquisa tanto pela teoria quanto pela análise, de modo que em nosso percurso podemos considerar que o movimento tem início no nosso contato com o objeto de análise. No batimento entre a descrição e a interpretação, debruçamo-nos sobre o arquivo, concebendo os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* em analogia aos *instrumentos linguísticos*, os quais constituem imaginários à língua e ao seu ensino, inscritos em determinadas condições de produção. Delimitamos o objeto de análise e a hipótese de pesquisa, desenvolvendo nosso procedimento de leitura, por meio da análise dos *movimentos de ressignificação*, que nos levaram a organizar as sequências discursivas em dois recortes discursivos.

No *Capítulo 3*, LÍNGUA, CIÊNCIA E ESTADO, analisamos os sentidos que constituem a prática teórica da linguística, suas contradições e divisões que tomam a língua como objeto próprio, inscrevendo-se nessa historicidade nossa filiação discursiva de língua. Junto a isso, nos dedicamos à conjuntura do ensino de LP no Brasil a partir da segunda metade do século XX, momento destacado pela reestruturação produtiva do capitalismo e do mercado de trabalho, impondo outras necessidades ao sujeito-trabalhador em uma sociedade urbana e letrada. Por fim, analisamos como tais sentidos se conjugam na relação ciência, estado e língua, em confrontos e alianças teóricas que sustentam um imaginário de língua no discurso oficial e constituem uma política de memória ao seu ensino.

O *Capitulo 4*, DO "NÚCLEO DO TRABALHO DO PROFESSOR": DISCURSO, TRABALHO E CAPITAL, é dedicado a análise do *Recorte Discursivo I – "Do núcleo do trabalho do professor"*, composto por oito sequências discursivas (SD) organizadas em torno

de regularidades que determinam sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, considerando-se as contradições do trabalho e da formação social capitalista, e o funcionamento da memória que, pelo efeito parafrástico, ressignifica sentidos sobre o trabalho. Assim, mobilizados pela paráfrase como operadora de memória, analisamos no fio do discurso as condições de produção amplas e restritas que constituem o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP.

No *Capitulo 5*, MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, analisamos os imaginários que emergem do discurso oficial sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, produzindo *movimentos de ressignificação* ao trabalho desse sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM no estado de SC. A partir das regularidades discursivas que emergem do *corpus* de análise conforme organizadas no *Recorte Discursivo II – Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP*, foi possível depreender o imaginário de professor-tradicional em tensão ao professor-mediador como primeiro movimento de ressignificação; e o imaginário de professor-gestor e empreendedor como um segundo movimento de ressignificação a este trabalho. Tais imaginários funcionam em relação, imbricando sentidos, de modo que foi possível compreendê-los na relação que estabelecem entre si.

As *Considerações Finais* nos remontam a perscrutar nosso gesto de interpretação, considerando-o como um gesto que intervém e produz fissuras - movimentos que permitem ressignificar sentidos. Isto porque colocamos este trabalho teórico-analítico no desconforto do funcionamento contraditório da ideologia, que funciona tanto para a reprodução quanto para a transformação dos sentidos.

2 UM PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO

> Não produzimos do nada, de um vazio, de um vácuo. Produzimos a partir de questões que estão sempre em um advir. (Scherer et. al., 2021, p. 647)

A epígrafe que escolhemos para fazer parte desta seção nos indica algo muito caro à produção do conhecimento: a compreensão de que não produzimos do nada. Produzimos a partir de questões que fazem movimentar a produção do conhecimento. Por esta razão, a questão de pesquisa - *como o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa vem sendo ressignificado no discurso oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina?* - é o guia para o qual nosso olhar se fixa como ponto de partida, como aquela que possibilita a constituição do arquivo e o recorte do *corpus* de análise. Como afirma Surdi da Luz (2010, p. 133), "o recorte é o resultado da relação entre a pergunta básica do analista e o material de análise", de modo que arquivo e *corpus* fazem parte da própria constituição da pesquisa, de um gesto teórico-analítico.

Este capítulo é dedicado para as questões teórico-analíticas que sustentam esta pesquisa no campo da Análise de Discurso (AD), como teoria materialista dos processos discursivos, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) no/do Brasil. Nessa imbricação, o objeto de estudo é constitutivo da relação entre a "análise como *descrição* e a análise como *interpretação*" (Pêcheux, [1983] 2012a, p. 17, *grifos do autor*), procedimentos os quais permitem trabalharmos no entrecruzamento da estrutura e do acontecimento em tensão com a descrição e a interpretação, de modo que descrever a materialidade do texto é o caminho que nos leva ao batimento com a interpretação, e consequentemente à mobilização de categorias de análise. Logo, descrever é parte do trabalho analítico, o nosso ponto de partida, entrecruzando àquilo que se põe como da ordem da evidência, da homogeneidade lógica, às formulações equívocas que nos permitem analisar os *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP em sua relação com os sentidos sobre língua e seu ensino.

Nesse viés, produzir um gesto de análise, como nos ensina Pêcheux (2012a, p. 50), exige-nos "dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas". Ao descrevermos a materialidade linguística, colocamos em jogo a memória, os pontos de deriva que permitem a interpretação e a abertura aos efeitos de sentidos. Por isso, o ato de descrever e interpretar a partir da tríplice aliança - língua, história e inconsciente - nos coloca no desafio de estar no entremeio, isto é, no desconforto do "não-logicamente-estável" (Pêcheux, 2012a, p. 43), suspendendo qualquer projeto unificador e homogeneizador de busca pela verdade.

Para tanto, nosso primeiro movimento é o de demarcar o posicionamento teórico-analítico que baliza nosso gesto de interpretação, dando ênfase às concepções de *língua*, *sujeito*, *ideologia*, *história* e *discurso*. Entendemos que essas concepções, inscritas em diferentes campos do conhecimento, assumem diferentes sentidos, de modo que nossa marcação teórica se dá em contraponto às demais concepções formuladas por outros saberes teóricos que emergem principalmente do arquivo da pesquisa.

Tendo essa demarcação, desenvolvemos nosso procedimento de leitura, por meio da análise dos *movimentos de ressignificação*. Para tanto, apresentamos nosso entendimento sobre o que compreendemos por *movimentos de ressignificação* e o modo como opera analiticamente na constituição de nosso percurso de pesquisa e na construção de nossa hipótese de estudo. Partimos da compreensão de que *ressignificar* é trabalhar os efeitos de sentido em relação à memória, em sua constituição e atualização, na inscrição da língua à história, produzindo deslocamentos de sentido.

Diante disso, ocupamo-nos em apresentar os documentos curriculares que constituem o arquivo desta pesquisa, enquanto objetos históricos e discursivos que instrumentalizam o ensino de LP e o trabalho do sujeito-professor de LP. Partimos dos estudos de Freitas (2018) ao concebermos os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* em analogia aos *instrumentos linguísticos*, os quais constituem imaginários à língua e ao seu ensino, inscritos em determinadas condições de produção.

A partir disso, no batimento entre a descrição e a interpretação, com olhar atento aos *movimentos de ressignificação*, buscamos compreender a conjuntura de constituição, formulação e circulação dos documentos curriculares que constituem nosso arquivo, tendo como foco de leitura os *movimentos de ressignificação* das nomeações de tais documentos e o modo como produzem efeitos sobre e para o trabalho do sujeito-professor de LP e o ensino dessa língua. Por fim, apresentamos a montagem do *corpus* discursivo, o nosso percurso de recorte das sequências discursivas.

Este capítulo levou-nos a alcançar nosso objetivo específico de *historicizar os documentos oficiais que constituem o arquivo da pesquisa enquanto instrumento educacional*. Sendo assim, está organizado em cinco partes. No *2.1 – Balizando nosso percurso de pesquisa*, apresentamos as filiações teórico-analíticas, levando-nos a formulação da hipótese de pesquisa no *2.1.1 Movimentos de ressignificação: deslocando sentidos*. No *2.2 – Do percurso do arquivo: língua, história e documentos curriculares*, ocupamo-nos com a definição de arquivo e a leitura-descrição-interpretação do arquivo constituído na sua relação com a história. A parte *2.3 – Documentos curriculares como instrumentos educacionais* foi

dedicada a desenvolver nossa compreensão quanto aos documentos curriculares sobre o ensino de LP como instrumentos educacionais que produzem sentidos sobre a língua na historicidade. Por fim, no *2.4 – Do arquivo à montagem do corpus discursivo*, apresentamos os procedimentos analíticos e a montagem dos recortes discursivos que constituem o corpus da pesquisa.

2.1 BALIZANDO NOSSO PERCURSO DE PESQUISA

Nosso percurso teórico-analítico é balizado pela teoria materialista do discurso, conforme desenvolvida por *Michel Pêcheux* e *Eni Orlandi*, em articulação com a HIL. Essa articulação tem como marco inicial no Brasil um programa de pesquisas em colaboração científica com a França, proposto por Eni Orlandi, em 1988, a partir de seu estágio de pós-doutorado em Paris (1987/1988), por meio do qual conheceu o Prof. Dr. *Sylvain Auroux*. A partir desse encontro, os pesquisadores puderam aliar os objetivos de trabalho, de modo a contemplar os estudos da história do conhecimento metalinguístico, inscrita na História das Ciências, ao estudo sobre a produção do conhecimento sobre a língua no Brasil. Essa vinculação possibilitou a prática de novos gestos de leitura, com vistas a percorrer os sentidos que sustentam a produção do conhecimento linguístico em articulação com a constituição da língua nacional (Orlandi, 2001).

Importante mencionar que essa articulação não é nem complementariedade nem de interdisciplinaridade. A que se estabelece neste estudo compreende o funcionamento de cada saber disciplinar, sem sobrepor ou apagar as suas especificidades, visto que "temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção" (Nunes, 2008, p. 109). Compreendemos os conceitos e as noções que fazem essa tomada teórico-analítica necessária diante de nosso objeto de análise, tocando em questões que nos são basilares. Entendemos que há pontos de tensões entre essa articulação disciplinar[12], os quais, no entanto, não impedem de produzir nosso gesto de leitura frente ao objeto em análise. Colocamo-nos, com Nunes (2008), na posição de analistas de discurso que fazem história das ideias linguísticas.

Assumimos o entendimento de que nossa produção científica se inscreve em redes de memória teórico-analíticas. Partimos de um percurso de conhecimento que tem história, isto é, tem seus efeitos de fazer ciência que, aqui nesta pesquisa, se dá por meio da articulação da

[12] Sobre isto, sugerimos o trabalho: BALDINI, L.; RIBEIRO, T. de M.; RIBEIRO, K. de M. História das Ideias Linguísticas e Análise do Discurso: o corte epistemológico. **Fragmentum**, *[S. l.]*, n. 52, p. 15–33, 2019. DOI: 10.5902/2179219435763. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/35763. Acesso em: 22 dez. 2025.

AD e da HIL, a qual possibilita lançarmos mão à questão de estudo, que envolve os *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM da rede estadual de ensino de SC em relação às concepções de língua e seu ensino, de modo a compreender como o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor é atualizado na materialidade do arquivo. Nesse sentido, ideologia, discurso, língua, história e sujeito estão em articulação; são noções que são desenvolvidas, bem como outras, num "vai-e-vem contínuo" (Pfeiffer, 2000, p. 10) teórico-analítico, conforme os gestos de interpretação exigirem.

Antes disso, é importante compreender que a AD a que este trabalho se filia diz respeito a uma disciplina de entremeio que se constitui pela seguinte articulação epistemológica:

> 1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
> 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
> 3. a teoria do discurso como determinação histórica. (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 160)

A essa articulação, "convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)" (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 164). Para os pesquisadores, o que temos é um campo de entremeio a partir do qual questões são postas a essas regiões de conhecimento científico, atravessadas pelo inconsciente.

A partir da leitura de Magalhães e Silva Sobrinho (2013), entendemos que o *materialismo histórico* nos possibilita o entendimento das formações sociais, considerando as condições de produção das relações de produção/reprodução/transformação das relações sociais, as quais "numa sociedade regida pelo Capital, toma caráter de relações de exploração do trabalho na produção-consumo de mercadorias, manifestadas em interesses e conflitos de classes" (Magalhães; Silva Sobrinho, 2013, p. 97). Também, nos possibilita considerar a *ideologia* como produção social que age sobre os sujeitos para a manutenção e/ou transformação das relações de produção, apagando determinações sociais e/ou produzindo evidências, as quais opacificam o caráter material dos sujeitos e dos sentidos.

Essas determinações, afirmam os pesquisadores, materializam-se na *língua* com sua relativa autonomia. Temos o entendimento de que a língua não é nem transparente nem detentora de um sentido literal, por isso constitutiva da não univocidade. Pela *Linguística*, buscamos pensar as determinações históricas dos processos de significação, as quais nos possibilitam, pelos jogos de paráfrase, metáfora, repetição, equívoco, compreender os

processos de produção de sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e sobre a língua na articulação com as relações de reprodução/transformação das relações sociais.

Pela *teoria da subjetividade de natureza não subjetivista* compreendemos o *sujeito* dividido, constituído não somente pela ideologia, mas também pelo inconsciente, não tendo controle e origem do dizer. Ou seja, um sujeito não bio-psicológico, que emerge ao mesmo passo em que o sentido se constitui, pela linguagem. Desse modo, "algo sempre irrompe e desestabiliza o dito, mostrando o que foi inculcado na formação inconsciente e que faz parte da memória histórica" (Magalhães; Silva Sobrinho, 2013, p. 98), fazendo com que os processos discursivos sejam o lugar material em que as contradições das relações de produção se constituem.

Nessa tríplice aliança, fica especificado, conforme Orlandi (2013, p. 235), que a AD catalisa as contradições que emergem dos deslocamentos produzidos pela articulação entre o marxismo (a história não é transparente), a psicanálise (o sujeito não é origem de si) e a linguística (a linguagem não é transparente, tem sua própria ordem). Colocando questões a esses campos de saber, sem sobrepô-los ou substituí-los, a AD constitui seu objeto, o *discurso*, objeto sócio-histórico de base linguística. Isso nos direciona ao entendimento de que "a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados" (Pêcheux, 2009, p.81, *grifos do autor*), isto é, a base na qual o funcionamento discursivo se materializa.

Assumir essa perspectiva teórica nos compromete "com uma forma de fazer política científica" (Orlandi, 2014, p. 49), que não estão aquém as condições sócio-histórico-ideológicas. Desse modo, estamos comprometidos com o fazer científico, com a produção do conhecimento sobre o trabalho do sujeito-professor de LP como discurso, o qual incide sobre a constituição de gestos de interpretação que podem tanto reproduzir quanto possibilitar deslocamentos de sentido.

Assim, a partir de Orlandi (2014), entendemos que a AD tem seu modo de produzir conhecimento, que se dá pelo trabalho com a materialidade discursiva, em um campo de conhecimento específico, que analisa a linguagem pelo viés materialista, impondo-nos encontrar a formulação que possibilita produzir um gesto de leitura conforme os princípios teóricos e analíticos demarcados pelo campo discursivo, considerando o seu desenvolvimento e seus movimentos de ressignificação. Diante disso, analisar nosso objeto discursivo é entendê-lo não como um produto que expresse uma visão de língua, de ensino e de trabalho, mas uma materialidade que se inscreve em um processo histórico e ideológico, por isso, efeito das condições materiais.

Nessa perspectiva, importa-nos o *discurso*, definido como "'efeito de sentidos' entre os pontos A e B" (Pêcheux, 2010a, p. 81). Por meio dele, é possível analisar a relação entre língua, ideologia, história e sujeito, na articulação com as *condições de produção*, visto que um discurso é sempre pronunciado sob determinadas condições de produção, as quais envolvem a situação, o sujeito e o funcionamento da *memória* como interdiscurso, isto é, aquilo que "'fala' (*ça parle*) sempre 'antes, em outro lugar e independentemente'" (Pêcheux, 2009, p. 149, *grifos do autor*), que guarda todos os ditos e não ditos que constituem nosso dizer.

Imersos em uma formação social capitalista, consideramos os *movimentos de ressignificação* do discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP inscritos em condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção que se realizam na contradição, conforme "*todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo 'princípio' é a luta de classes*" (Pêcheux, 2009, p. 130, *grifos do autor*). Tomamos essas condições contraditórias dentro de um momento sócio-histórico específico, conforme a formação social capitalista sob a lógica neoliberal, pelo conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que essa formação social comporta, numa "relação de contradição-desigualdade-subordinação entre seus 'elementos'" (Pêcheux, 2009, p. 131)[13], visto que toda ideologia tem existência material e funciona pelos AIE.

Althusser (2012), a partir da teoria marxista, entende o Aparelho de Estado como um corpo constituído por Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). O ARE diz respeito ao governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, que funcionam principalmente através da violência, da repressão, e remetem ao domínio público. E os AIE como aqueles que funcionam pelas instituições religiosas, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural, de informação, como sendo de domínio privado e de funcionamento ideológico, colocando-se como o lugar das lutas de classes. Embora funcionem direcionados ou mais para a repressão ou ideologicamente, ambos se constituem tanto de seu funcionamento repressivo quanto de seu funcionamento ideológico. Deste modo, esses dois aparelhos constituem o Aparelho de Estado e funcionam assegurando a reprodução/transformação das relações de produção, de modo que é pelos AIE que os discursos podem tanto ser produzidos, reproduzidos ou transformados.

[13] Veremos adiante que essa formação social, conforme o recorte sócio-histórico que desenvolvemos, funciona a partir de uma lógica neoliberal que produz evidências ideológicas sobre o trabalho e sobre o princípio da luta de classes, apagando o caráter material do sentido, da luta política da palavra.

O *discurso* faz movimentar "a práxis sócio-histórica dos sujeitos a partir das forças produtivas e das relações sociais de produção e suas materializações no funcionamento da linguagem" (Silva Sobrinho, 2014, p. 39). Diante dessa direção, se torna nodal a compreensão de que *discurso* não é transmissão de informação, um conteúdo possível de ser apreendido, mas uma prática que constitui sujeitos e sentidos, na luta ideológica de classes, sendo a língua "o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido" (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 171, *grifos dos autores*), por isso, materialidade do discurso. É perscrutando a materialidade da língua em nosso objeto de análise que podemos compreender como os sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP vão sendo colocados em relação ao dito e ao não dito, entre aquilo que permanece e atualiza-se.

Nessa esteira, o discurso é forma material, forma linguístico-histórica, formada por "matéria e movimento" (Orlandi 2017, p. 13), por isso *materialidade discursiva*, na qual estão imbricados sujeito, língua, ideologia e história, entendendo-se, por assim, "a materialidade como suporte do discursivo" (Lagazzi, 2018, p. 160), da relação do real da língua e do real da história. O real não entendido como uma realidade, mas como aquilo que produz efeitos, estranho à univocidade lógica, "um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos" (Pêcheux, 2012a, p. 43). Deparamo-nos com o funcionamento do real sempre produzindo seus efeitos na materialidade discursiva. Um real que é exterior ao sujeito.

O discurso é a materialidade específica da *ideologia*, a qual, pela língua, interpela o indivíduo em sujeito, em sua forma histórica, resultando no sujeito que tem a ilusão de ser origem do seu dizer e no sentido como evidente. Isso porque a ideologia é uma prática constituída de interpretação, pelo funcionamento do imaginário, que direciona o sentido a uma determinada direção, conforme a inscrição da língua na história. A ideologia fornece as evidências que fazem com que o trabalho do sujeito-professor de LP, a língua e seu ensino tenham determinado(s) sentido(s), e que mascaram o caráter material das palavras e enunciados.

Esse funcionamento ideológico inscrito no simbólico, portanto, constitui o *imaginário*, afirma Orlandi (2017), a relação imaginária que produz *uma* interpretação como sendo *a* interpretação, uma direção nos processos de significação. Por isto, "ao interpretar-se, nega-se a interpretação e suas condições", produzindo a evidência de um sentido sempre já-dado, já-visto, "lá", porque "somos falados pela ideologia" (Orlandi, 2017, p. 26), que direciona nosso dizer, pelo funcionamento da memória e do inconsciente. Deste modo, o sujeito é dito antes de se dizer, por isso sujeito dividido, assujeitado ao outro, aos outros, ao Outro.

A *língua*, nessa direção, deixa de ser entendida como mero meio ou instrumento de comunicação entre homens, os quais organizados em classes utilizam-se dela de modo determinado, no campo do seu antagonismo, afirma Pêcheux (2009), a partir da leitura que faz de Balibar. A língua tem sua própria ordem, seu próprio funcionamento sujeito a falhas e aos equívocos que corrompem a linearidade, a literalidade e a univocidade dos sentidos. Logo, o equívoco nos coloca frente ao real da língua, a uma ordem da língua que não é fechada, estanque.

A partir dessa tomada teórica da AD, tendo como seu objeto o discurso, forma material na qual se inscreve o funcionamento da ideologia e, assim, o "movimento de reprodução/transformação das relações de produção" (Silva Sobrinho; Araújo, 2023, p. 30), nos articulamos com os estudos produzidos pela HIL, trabalhando o *lugar da interpretação*. Esse lugar não é transparente, mas constitutivo de discursos, pois toma "a língua em sua história e seu funcionamento" (Orlandi, 2013, p. 28), bem como "as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as obras que formulam este conhecimento" (Guimarães, 2004, p. 11), assim como os documentos curriculares que constituem arquivo de nossa pesquisa e que fazem parte de práticas que (re)produzem conhecimento sobre a língua.

A história das ideias se produz em condições determinadas, abarcando pesquisas sobre a história da constituição da língua nacional e da produção de documentos e obras sobre a(s) língua(s) e sobre seu ensino, conforme esta tese. Mobilizamos documentos curriculares oficiais que regem e instituem as concepções e ensino de língua(s), o trabalho com a(s) língua(s), levando a determinadas direções de sentidos, as quais afetam a constituição dos sujeitos envolvidos, como o trabalho do sujeito-professor de LP no ensino dessa língua no EM.

Ao compreender as ideias linguísticas, conforme Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 16), estamos considerando "a diversidade de formas que pode tomar o saber na história", ultrapassando a um ideal de teoria inscrita num certo sentido de ciência que "consiste em supor problemas já tidos como resolvidos". Do mesmo modo, nos aproximamos de Pêcheux (1998), o qual discursivamente questiona a Linguística e suas (des)construções para estabelecer um domínio científico.

Ferreira e Aquino (2024, p. 147) ao compreender o conceito de ideias linguísticas, analisam que Pêcheux indaga sobre o estranho destino das ideias linguísticas, feito por uma série de retomadas que marca a história das ideias linguísticas na relação com outras ciências. Os sentidos de ideias linguísticas para esse estudioso "ficam voltados para os processos de

(des-)(re-) construção da Linguística e de suas teorias, estando esse domínio de saber, significado como a ciência da língua e das línguas", produzindo-se diferentes sentidos e imaginários a este objeto do conhecimento (como veremos no *Capítulo 3*).

Nessa perspectiva, nossa leitura pelas lentes da AD e da HIL aguça-se a explorar os documentos curriculares sem buscar uma origem ou um fim, ou a contestação de um efeito de verdade. Buscamos com este arcabouço teórico-analítico desenvolver gestos de leitura que questionem os efeitos de evidência e transparência das ciências da linguagem, sobre o modo como foram apreendidos e constituídos sentidos sobre fatos, regras, leis que organizam o saber linguístico, bem como o que foi possível se dizer e não dizer sobre a(s) língua(s) e sobre o sujeito. O modo como o saber linguístico se constitui é um modo de interpretação que não surge como resultado de um pensamento, mas sim, de um funcionamento ideológico inscrito em condições de produção.

A noção de condições de produção vem para contribuir com uma leitura discursiva das ideias linguísticas, considerando a materialidade linguística do arquivo remetida à exterioridade, não estacionando em seus efeitos. As análises, diz Nunes (2008), consideram também o modo como a temporalidade é construída em cada discurso, como funciona pelo imaginário, pelas retomadas, esquecimentos e reatualizações da memória, de modo que olhamos para os documentos curriculares e suas atualizações, vislumbrando esses possíveis movimentos que retomam, repetem, esquecem, reatualizam, além de compreender as condições que possibilitaram tais movimentos.

Em outras palavras, conforme Orlandi e Guimarães (2001), desenvolvemos pesquisas que consideram as condições de produção do saber sobre a(s) língua(s), que envolvem o sujeito e a situação, e a memória discursiva. Podemos tomar posição frente às ciências da linguagem como especialistas em linguagem, pois não trabalhamos a história como algo de fora, externo, mas em relação à história do conhecimento sobre a linguagem, produzindo novas práticas de leitura de arquivo e de compreensão da história como historicidade.

Diante disso, "da história como órgão mental, não há grande coisa para dizer!" (Gadet; Pêcheux, 2009, p. 199). A compreensão de *história* aqui entendida está atrelada a sua não transparência, pois tem seu funcionamento inscrito na luta de classes, determinando "a maneira de conceber as formas materiais concretas sob as quais as 'ideias' entram em luta na história" (Pêcheux, 1990, n.p), naquilo que diz respeito à ideologia como um ritual com falhas. A luta de classes é o motor da história, e produz a história da luta ideológica de classes, em um modo de produção em que a ideologia dominante domina as classes antagônicas. Essa dominação não acontece num exterior, mas dentro do modo de produção

capitalista, no qual, contraditoriamente, dominantes e dominados se constituem por traços de um e de outro.

Pêcheux (1990) considera, assim, a contradição como constitutiva do funcionamento do discurso, fazendo com que toda ideologia seja dividida, não idêntica entre si. A contradição, como o real da história, que faz erupção no real da língua, como "*desigual [inégale]*, o que, naquilo que concerne a ideologia, corresponde ao fato de que os Aparelhos ideológicos do estado são por natureza *plurais*" (Pêcheux, 1990, n.p). E os são plurais por existirem dentro das relações de contradição-desigualdade-subordinação, contribuindo desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as classes antagônicas e intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das relações de produção. A contradição marca-se, portanto, como movimento analítico que possibilita analisarmos em nosso objeto de estudo as retomadas, os confrontos e as alianças que se estabelecem para constituir um imaginário de trabalho e de língua no discurso oficial.

A contradição irrompe o funcionamento ideológico, fazendo com que os sentidos se movimentem porque há a história, não como tempo cronológico, mas na sua relação com o poder, o qual institucionaliza e determina o que pode ou não fazer parte de uma história que pode ser produzida como datada e única, em sua linearidade e literalidade (Orlandi, 2001). A relação com o poder é uma relação de luta de classes em determinadas condições sócio-histórico-político-ideológicas. Sendo assim, a contradição irrompe o sentido em sua multiplicidade, levando-nos a compreendê-lo na relação que se estabelece com outros sentidos, numa luta que instaura o conflito não como aquilo que deve ser superado, posto em consenso, mas como aquilo que movimenta as lutas de classe.

Nessa perspectiva, o real da língua, da ordem da estrutura, é marcado por falhas, e o real da história é marcado pela contradição, fazendo com que o encontro da língua com a história produza o lugar de equívoco, ponto no qual o sujeito é instado a interpretar, produzindo uma tomada de posição. Essa tomada faz com que os sentidos se constituam e possam deslizar, deslocar, pela contradição da unidade sempre dividida do sentido. Essa questão é que sustenta o político do sentido, o fato de que há sempre uma divisão, isto é, pela falha, pelo equívoco, há a instauração de outros processos discursivos.

Diremos, então, que a história está vinculada a práticas, de modo que o arquivo da pesquisa é compreendido para além da data de sua publicação, na confrontação de sentidos que desestabilizam a sua opacidade. A história é parte constituinte, o que implica que historicizar é analisar os percursos de constituição dos sentidos, desestabilizando o efeito de linearidade e transparência do arquivo. Por isso, compreendemos a história como

historicidade, imbrincada à produção e constituição de sentidos que são ressignificados na sua inscrição à língua.

Com esse percurso basilar, assumimos nosso posicionamento discursivo, tendo essas concepções de *discurso, língua, sujeito, ideologia* e *história* como alicerces para a análise dos *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP. Frente a isso, seguimos nosso percurso; colocamos como importante teorizar nossa compreensão sobre os *movimentos de ressignificação*, tendo em vista nosso objeto de estudo e o próprio procedimento de análise e construção de nossa tese.

2.1.1 Movimentos de ressignificação: deslocando sentidos

O significante *ressignificar* comparece em nossa questão de estudo, colocando-nos na responsabilidade de não tomá-lo como da ordem da evidência. Por isso, o desafio está em teorizar sobre seu funcionamento que nos levou a ler nosso objeto de análise, formular nossa hipótese e a tomar um encaminhamento analítico de leitura de arquivo.

Ao perscrutarmos pelas definições de *ressignificar* nos dicionários, nos deparamos com a entrada deste significante como *nova palavra* pela *Academia Brasileira de Letras* (ABL). Em seu site[14], a instituição possui um espaço dedicado a apresentar palavras ou expressões que passaram a ter uso corrente na LP, como "neologismos, empréstimos linguísticos ou mesmo vocábulos que, apesar de já existirem há algum tempo na língua, têm sido usados com mais frequência ou com um novo sentido nos dias de hoje".

Antes de adentrarmos as definições, importante dizer que a ABL é constituída anos após a independência do Brasil, em 1897, num momento em que o Estado brasileiro já estava consolidado, bem como a língua com sua identidade brasileira, diferente da Língua Portuguesa de Portugal. Conforme o site da instituição, a possibilidade de se criar uma academia emerge no fim do século XIX, ainda no Império, por meio de Afonso Celso Júnior, e na República, por Medeiros e Albuquerque, nos moldes da Academia Francesa. A Revista Brasileira, de José Veríssimo, também teve um importante papel de constituição de um grupo de escritores coesos pela ideia de institucionalizar uma academia. Foi de Lúcio de Mendonça a iniciativa de propor uma academia de Letras, vinculada ao Estado, que, à última hora, não aceitou tal vinculação. Constituiu-se então, como instituição privada independente, a *ABL*.

A academia se apresenta tendo como objetivo o "cultivo da língua e da literatura nacional", contendo em seu site, dicionário da LP, vocabulário ortográfico, vocabulário de

[14] Cf.: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/sobre-novas-palavras

estrangeirismos, de topônimos e gentílicos, reduções, novas palavras, observatório lexical, acervos, programação cultural, entre outros tópicos vinculados à LP e a própria constituição da instituição. Podemos compreender que a academia constitui uma forma de política e de constituição de ideias linguísticas, ao produzir um gesto de interpretação sobre a língua. Ao catalogar e produzir definições sobre novas palavras está se produzindo um saber linguístico que constitui efeitos de sentido, inscritos em uma memória.

A partir disso, vejamos as definições de *ressignificar* conforme apresentadas pela ABL[15]: "dar novo sentido, valor, forma ou função a (algo), geralmente com o intuito de superar padrões (comportamentais, psíquicos, estéticos, morais, ideológicos, etc.) estabelecidos pela tradição ou pela experiência de um indivíduo ou grupo social". Essa definição é acompanhada por exemplares de textos que possuem em sua textualidade o significante *ressignificar*. Não há uma data de entrada deste vocábulo como nova palavra pela instituição, no entanto, é possível visualizar nas referências dos exemplares de textos que a data de acesso a estes, que circulam virtualmente, é de dezembro de 2020, o que nos leva a supor que a entrada do significante *ressignificar* possivelmente se deu a partir de 2020.

Conforme lemos, *ressignificar* pode ser compreendido como dar um novo sentido com a intenção de superar padrões estabelecidos. Num primeiro momento, podemos considerar que pelo discurso oficial, ao *ressignificar* o trabalho do sujeito-professor de LP, busca-se superar e apresentar novos sentidos a esse trabalho. Superar produz o efeito de ultrapassar, deixar para trás, colocando-se no lugar do sentido usual um novo. Poderíamos dizer que, nesta direção, ressignificar o trabalho do sujeito-professor de LP é superar o que é estabelecido como padrão, colocando-se uma nova forma ou função a este trabalho.

No entanto, se pensarmos que a palavra *ressignificar* tem em sua constituição a junção do prefixo latino *re* com a palavra *significar*, é possível perscrutarmos outras possibilidades de sentido. A palavra *significação*[16] no dicionário[17] está vinculada ao "sentido de uma palavra, de uma reação, de um acontecimento ou qualquer coisa", já o prefixo latino *re* está atrelado à ideia de repetição, movimento para trás, o que nos leva a formular que *ressignificar* não é somente "dar novo sentido", mas fazer os sentidos funcionarem na relação com a memória, que nos remonta sempre a compreender os sentidos na historicidade. "É porque é

[15] Cf.: http://www2.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/ressignificar#:~:text=Dar%20novo%20sentido%2C%20valor%2C%20forma,morais%2C%20ideol%C3%B3gicos%2C%20etc.)

[16] Cf.: https://aulete.com.br/significa%C3%A7%C3%A3o

[17] Optamos em selecionar o dicionário Caldas Aulete digital por ser um instrumento linguístico que possibilita tensionar efeitos de sentido que emergem do discurso oficial, além de estar disponível em formatos diferentes, em especial o formato impresso há mais de cem anos de história na produção de saberes sobre a língua (Surdi, 2017).

histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém" (Orlandi, 2012a, p. 103). Por isso, dizemos *movimentos de ressignificação*, que emergem inscritos em dada formação sócio-histórica, em um recorte de memória, possibilitando compreender possíveis deslocamentos de sentido. Logo, o significante *movimentos* nos dá o direcionamento de que os sentidos não são estanques e acabados, movimentam-se na relação com as condições de produção, e se constituem pela contradição como estruturante do funcionamento discursivo.

Desta forma, os *movimentos de ressignificação* funcionam na formulação, pela textualização do discurso, permitindo a atualização da memória discursiva, num processo contínuo que não movimenta somente "para trás". Estamos tratando do discurso, de um processo que, conforme Orlandi (2012a, p. 14), não se esgota em uma situação particular, pois "outras coisas foram ditas e outras serão ditas depois", de modo que a formulação é o nosso "posto de escuta" (Orlandi, 2012a, p. 15) para a análise do discurso.

Compreendemos os sentidos inscritos em um horizonte de retrospecção e projeção, conforme estudado por Auroux (2008, p. 141, *grifos do autor*), num recorte que se marca por um conjunto de conhecimentos antecedentes, os quais se inscrevem na história, e por aquilo que se projeta. Assim, horizonte de retrospecção e projeção funcionam conjuntamente, dando-nos a dimensão do trabalho da memória e da contradição.

Partindo disso, rompemos com o entendimento de conhecimento científico como uma totalidade, superado por um novo paradigma, como se existisse uma mera substituição ou evolução, uma linha cronológica ao conhecimento ou aos sentidos. Igualmente, consideramos o trabalho do sujeito-professor de LP, como um trabalho inscrito na historicidade, que a cada conjuntura histórica, sentidos são ditos e outros esquecidos, fazendo com que os sentidos se constituam porque são históricos e não evolutivos. Por isso, consideramos a relação do saber com a memória, em sua retrospecção, e com um projeto, sua projeção, reforçando nossa posição teórico-analítica que visa compreender o modo como se constituem, como se deslocam e como são convocados os efeitos de sentido.

A memória, nessa direção, em nada se compara a "uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo", mas como "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização" (Pêcheux, 2010c, p. 56), e acrescentamos de movimentos de ressignificação. O funcionamento da memória, como interdiscurso, memória irrepresentável, sob o funcionamento ideológico, reforça nosso entendimento de que *ressignificar* não é

superar tampouco repetir. Como assinala Pêcheux (2012b, p. 115[18]), "'reprodução' nunca significou 'repetição do mesmo'", mas processo no qual a contradição irrompe, "porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos". Dizemos então que *ressignificar* é movimentar-se, inscrever-se na história, desregularizar a memória, por uma repetição histórica que produz, na textualização do discurso, a possibilidade de deslocamentos de sentido.

Os *movimentos de ressignificação* tem em seu funcionamento o efeito parafrástico, o modo como os sentidos vão sendo constituídos e formulados no batimento entre a descrição e a interpretação, produzindo deslocamentos de sentido. A paráfrase como a matriz do sentido possibilita analisarmos o funcionamento da língua inscrita na história. Por isso, ao analisarmos os sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, nossa entrada analítica no arquivo se deu pelas marcas linguístico-discursivas *trabalho do professor*, *professor* e *docente*. Os critérios para o recorte de tais marcas tiveram como base a questão de pesquisa e o modo como tais marcas (des)comparem no fio do discurso, constituindo regularidades que apontam movimentos de ressignificação ao trabalho do sujeito-professor de LP. Tais marcas não são tomadas de maneira isoladas, como repetições termo a termo, mas em referência ao funcionamento parafrástico no texto, unidade de análise, explicitando no seu funcionamento os mecanismos dos processos de significação.

Partimos do pressuposto de que há *movimentos de ressignificação* sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de ensino de SC, pois entendemos que há o trabalho da história, que determina sujeitos e sentidos. E porque há esse funcionamento é que podemos compreender os movimentos de ressignificação produzindo imaginários que deslocam sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP em diferentes conjunturas.

Nessa direção, pressupomos que os deslocamentos nos sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, no discurso oficial sobre o ensino dessa língua, afetam necessariamente os modos de identificação e individuação do trabalho do sujeito-professor de LP - colocando-se em tensão as posições-sujeito tradicional e mediador, e gestor empreendedor – e para uma política de língua e ensino que atenda às necessidades do capital neoliberal.

A constituição desse sujeito, no entanto, não acontece de modo intencional e controlado, nem de maneira linear. Em vista disso, faz-se importante teorizarmos com Orlandi

[18] Ad textos escolhidos por Orlandi.

(2012b) sobre o duplo movimento de constituição da subjetividade, visto que não consideramos uma existência *a priori* do sujeito. Para a autora, primeiramente, pela interpelação do indivíduo pela ideologia, nos constituímos em sujeitos, na forma-sujeito histórica, que resulta da inscrição do sujeito no simbólico, sendo a forma de assujeitamento que em qualquer época leva o indivíduo a ser sujeito, se subjetive. Nas condições de produção atuais, resulta na forma-sujeito capitalista, sustentada no jurídico. Esse sujeito se constitui pela ilusão de ser origem de seu dizer e pela ilusão da literalidade, de modo que essas ilusões nos mostram a imbricação da ideologia e do inconsciente em sua constituição.

Com essa forma-sujeito constituída, temos um segundo movimento: os modos de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecidos pelas instituições e discursividades, resultando em um sujeito dono de suas vontades e responsável, sujeito de direitos e deveres que, uma vez individuado, vai estabelecer uma relação de identificação com esta ou aquela formação discursiva e se constituir em uma posição-sujeito na sociedade. A formação discursiva é "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (Pêcheux, 2009, p. 147-148). Pelas formações discursivas chegamos ao funcionamento das formações ideológicas, as quais marcam o funcionamento da ideologia no discurso.

Assim, "as posições-sujeito se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se" (Orlandi, 2012b, p. 228). Por isso, nosso trabalho de análise se dá pelos *movimentos de ressignificação* que nos mostram os deslocamentos de sentido, na inscrição da língua na história, fazendo com que possivelmente diferentes posições-sujeito emerjam do *corpus* discursivo pela identificação imaginária a determinados sentidos.

Por outro lado, consideramos que os modos de individuação do sujeito podem também acontecer pela falha do Estado, podendo resultar em movimentos de resistência aos sentidos dominantes, fazendo com que outros processos de identificação se instaurem. A resistência, enquanto movimento que emerge na articulação do simbólico, do histórico e do ideológico, é possível porque as lutas de classe acontecem pelos AIE.

Segundo Orlandi (2012b), a resistência pode acontecer no movimento que se faz da forma-sujeito-histórica, pela individu(aliz)ação pelo Estado. Isto pode acontecer porque o Estado, em uma sociedade capitalista, de mercado, falha em sua função de articulador simbólico e político. Essa falha não é algo da ordem das intenções, do (des)controle do Estado, mas estruturante para o funcionamento do sistema.

Outra questão importante para a instauração de movimentos de resistência é, ainda com Orlandi (2012b), levar em consideração o processo de identificação do sujeito individuado à formação discursiva, que se constitui no interdiscurso, também submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação, visto que a ideologia é um ritual com falhas. Por isso, levamos em consideração que os sentidos são constituídos vinculados a FD, a partir de uma posição-sujeito.

Nessa direção, o *sujeito* da AD é sempre sujeito da ideologia e sujeito do inconsciente, pois é atravessado pelo simbólico. O sujeito adquire esse estatuto de sujeito na relação, associação e combinação de significantes, de modo que o sujeito se identifica e esquece essa identificação, visto que essa identificação em nada tem vinculação consciente. Assim, o sujeito se produz por meio dos efeitos da ideologia ao mesmo tempo em que traços desse efeito ficam inscritos nesse sujeito. Desse modo, pela análise da materialidade discursiva, podemos apreender tais traços e desestabilizar os efeitos ideológicos, o funcionamento do imaginário "enquanto prática na relação do simbólico com o político" (Orlandi, 2017, p. 185). Assim, o imaginário funciona produzindo a mediação, visto que não há uma relação direta entre sujeitos e mundo, mas uma relação mediada pelo imaginário a um determinado ou possível sentido.

Por isto, os *movimentos de ressignificação* podem nos mostrar o funcionamento ideológico do discurso que, pela paráfrase, tensiona o trabalho do sujeito-professor de LP e o ensino dessa língua. Possivelmente, é pelo embate entre capital e trabalho que os *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP emergem, das contradições constitutivas de uma formação social capitalista, assegurando a prevalência de traços que sustentam sentidos dominantes. Os sentidos se deslocam na historicidade, pelo efeito da ideologia que reproduz os mecanismos para sua reprodução/manutenção.

A ideologia

> fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário [...], evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado 'queiram dizer o que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, 2009, p. 146, *grifos do autor*).

O caráter material do sentido consiste na sua dependência constitutiva ao "todo complexo das formações ideológicas" (Pêcheux, 2009, p. 146), de modo que "as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam", isto é, adquirem sentido em referência às formações discursivas e estas às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Em acordo com isto,

analisamos sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP que podem ser ressignificados e deslocados conforme determinada vinculação à(às) formação(ções) discursiva(s), nas relações contraditórias que tais palavras ou expressões mantêm com outras palavras, expressões da mesma formação discursiva.

A memória, portanto, se faz presente, alheia a qualquer intencionalidade, de modo que deslocar sentidos não significa somente ruptura com a memória, mas a constituição de sujeitos e sentidos em diferentes formações discursivas, as quais convocam um recorte de memória e deslocam suas fronteiras porosas em relação à ideologia. Logo, a contradição se constitui como base para a possibilidade de deslocamentos, pois faz irromper o funcionamento ideológico, e os sentidos se movimentarem na historicidade.

É a partir dessa compreensão que analisamos o funcionamento parafrástico que nos leva aos *movimentos de ressignificação*, abordando analiticamente o funcionamento da paráfrase discursiva como "constitutiva dos efeitos de sentido" (Henry, 1990, p. 59), em relação às condições de produção e de interpretação, "ou seja, das formações discursivas diversas às quais o discurso pode estar relacionado para nelas produzir o sentido" (Henry, 1990, p. 59). Ao ser interpelado por diferentes formações discursivas, que constituem na linguagem, a(s) formação(ões) ideológica(s), o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP pode produzir diferentes imaginários a esse trabalho, de modo que a inscrição de uma a outra FD produz um *movimento de ressignificação*.

O sujeito-professor de LP é identificado com a FD que o domina, fundando uma unidade imaginária do sujeito, pelo funcionamento do interdiscurso. O sujeito-professor é interpelado a se identificar com determinado imaginário de trabalho, de ensino e de língua, podendo assumir diferentes posições-sujeito no discurso. Diante disso, compreendemos os processos de identificação entre sujeito e língua, que envolvem não somente as imagens que se faz sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, mas a relação do sujeito com as imagens que se produz sobre a língua, visto que colaboram na produção dos efeitos de sentido e na constituição do sujeito. Assim, ao produzir diferentes imaginários ao trabalho do sujeito-professor de LP, entendemos que há o efeito de apagamento da categoria de trabalho, como aquela fundante do ser social e como aquela forjada pelo capital para a produção de mais-valia, silenciando o sentido de trabalho e a luta de classes.

Isso porque a ideologia neoliberal, que funciona em dominância, produz a "promoção de uma visão empreendedora e puramente econômica da vida e de todas as atividades econômicas" (Guilbert, 2020, p. 22), fazendo "crer para todos que os interesses do capital são os interesses de todos" (Nogueira, 2015, p. 169). Isso produz efeitos na constituição do

sujeito, posto na posição de empreendedor de si, responsável pelo seu (in)sucesso, o qual é predominantemente medido pelo poder individual de consumo de bens e serviços produzidos pelo capital, visto que a liberdade dada ao sujeito é aquela condicionada a liberdade de consumo. Apagam-se, assim, a contradição das lutas de classes, a divisão de sujeitos e sentidos, pelo efeito de que todos têm as mesmas possibilidades de consumo dadas pelo capital, pois os interesses do capital são postos como interesses universais, horizontalizando relações de trabalho como relações colaborativas que não se inscreveriam numa divisão de classes. Esse funcionamento pode isentar a responsabilidade do modelo de produção vigente de qualquer questionamento, fazendo com que o sujeito possa ser capturado, pelo funcionamento ideológico, a identificar-se e adaptar-se aos sentidos neoliberais como os únicos possíveis de ser sustentados em nossa sociedade.

Os *movimentos de ressignificação*, portanto, podem ser um dos modos de inscrever sentidos em formações discursivas heterogêneas que se vinculam ao funcionamento ideológico, visto que uma formação ideológica comporta várias formações discursivas. Nesse viés, avançamos em direção ao arquivo da pesquisa, no batimento entre a descrição e a interpretação, numa leitura balizada pelos *movimentos de ressignificação*, pelo funcionamento parafrástico que nos coloca frente à opacidade da língua, inscrita na historicidade. Assim, abordaremos na próxima seção os documentos curriculares que constituem o arquivo, a fim de compreender o momento sócio-histórico de sua produção, conforme as diferentes versões dos documentos curriculares.

2.2 DO PERCURSO DO ARQUIVO: LÍNGUA, HISTÓRIA E DOCUMENTOS CURRICULARES

O título que abre esta seção nos remonta a compreender a construção do arquivo como parte do percurso teórico-analítico, por emergir do processo de leitura, descrição e interpretação que o analista produz. Trata-se de um espaço contraditório, no qual irrompem o real da língua e o real da história, de modo que sua constituição implica considerar os sujeitos e os sentidos na sua própria formação, dando existência à "materialidade da língua na discursividade do arquivo" (Pêcheux, 2010b, p. 59). Assim, o arquivo ultrapassa a ideia de um conjunto de documentos disponíveis sobre determinada questão, configurando-se como lugar em que se inscrevem a língua e a história, colocando em tensão o dito e o não dito, bem como os modos de dizer e de silenciar sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no discurso oficial.

Tal compreensão implica reconhecer que algo sempre escapa, de modo que o sentido não se apresenta como dado, mas se constitui na relação entre a materialidade da língua e do arquivo (Guilhaumou; Maldidier; Robin, 2016), não existindo um *a priori*. Assim, ao construir o arquivo, vislumbramos as possibilidades de sentido no jogo das relações sintagmáticas e paradigmáticas, evidenciando a não transparência da linguagem.

Nessa perspectiva, o arquivo emerge como objeto histórico e discursivo, ao se constituir nas formações sociais e em suas instituições, deixando inscrever traços que possibilitam apreender processos discursivos. Seu funcionamento é opaco, fazendo-nos compreender os deslocamentos nos modos de identificação e individuação do trabalho do sujeito-professor de LP em tensão, na relação que tais deslocamentos estabelecem em relação à memória.

Por isso, o arquivo se constrói a partir da leitura que estabelecemos, de modo que os documentos curriculares do estado de SC que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa integram o arquivo de nossa pesquisa. Para melhor organização das análises e do movimento de descrição, apresentamos tais documentos no quadro abaixo, numerados alfanuméricos:

Quadro 1- Documentos curriculares

Documento	**Título**
Documento Curricular 1 (DC1)	Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991)
Documento Curricular 2 (DC2)	Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998)
Documento Curricular 3 (DC3)	Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)
Documento Curricular 4 (DC4)	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)

Fonte: elaborado pela autora.

Esses documentos são de domínio público, localizados no site oficial da *Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina*, na aba intitulada *Professores e Gestores*[19]; dentro desta, no botão *Propostas Curriculares de SC e Currículo Base*[20]. Mesmo que de acesso aberto, localizar os documentos não é uma tarefa simples, de modo que, como são dispostos virtualmente, constrói-se o efeito de documentos como de interesse de professores e gestores, especialmente àqueles que constituem a rede estadual de ensino de SC.

[19] Cf.: https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/
[20] Cf.: https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base/

Nesse sentido, o arquivo desta pesquisa é constituído pelo *discurso oficial* sobre o ensino de LP no EM, o qual consideramos como aquele que autoriza e legitima modos de ação das políticas públicas sobre o ensino e consequentemente sobre os movimentos de ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP. O discurso oficial, "ao produzir o efeito de universalização e homogeneização dos sentidos, reproduz as contradições das sociedades em que são constituídos" (Araújo, 2019, p. 60), por isso, é constituído pela ilusão de uma única direção de sentido e como algo naturalizado, de modo que nossa leitura visa analisar sua opacidade.

Por ser um discurso oficial, é um discurso de Estado sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, o qual possui sua especificidade. Compreendemos que não é o sujeito-professor que fala do seu trabalho, ele é falado, projetado, imaginado, de modo que o *discurso sobre* é "uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos" (Orlandi, 2008, p. 44), pois organiza os *discursos de*, advindos de diferentes vozes, em um direção que se específica, fornecendo e impondo a linearização e homogeneização dos sentidos. O discurso *de* emerge a partir de uma memória, de sentidos já-ditos e esquecidos que são formulados a partir da identificação com uma ou mais formações discursivas, e estas às formações ideológicas no discurso.

O primeiro documento curricular do estado de SC produzido e publicado é do ano de 1991. Os demais documentos que são publicados posteriormente são atribuídos tanto como *versões* quanto *edições* da *Proposta Curricular*. Tomar os documentos curriculares como edição ou como versão nos leva a compreender o efeito de origem e de linearização que se quer produzir a este percurso curricular, ao passo que também instaura uma divisão do sentido, pois é uma possível versão inscrita em um momento sócio-histórico-político-ideológico determinado. Diante disso, podemos compreender que estamos trabalhando com um arquivo que tem um efeito cronológico, um recorte temporal, linear, assim como a inscrição dos efeitos de sentido na historicidade, isto é, a inscrição da língua na história.

Nessa perspectiva, se a *edição* nos leva ao efeito de linearização, de republicação de algo já escrito, a *versão* nos leva a voltar sob um dizer, produzindo mexidas nos fios tecidos que indicam que algo se mantém, mas também se desloca, a partir da reescrita, da retomada, da paráfrase, da elipse, da metáfora, produzindo *movimentos de ressignificações*. Logo, entendemos que modificações na materialidade do texto correspondem a "diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória" (Orlandi, 2020, p. 14), possíveis de apreender quando se coloca a materialidade do texto a sua exterioridade. Diante disso, concebemos os

documentos curriculares como versões que produzem efeito e memória para o ensino de LP e para o trabalho do sujeito-professor dessa língua, instaurando a divisão dos sujeitos e dos sentidos.

Podemos compreender esse efeito de memória e de divisão de sentidos a partir das próprias nomeações das versões do currículo, analisando aquilo que é da ordem do repetido, do regular, e também do diferente.

(i) *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991)*
(ii) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998)*
(iii) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)*
(iv) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)*

Nosso primeiro gesto de descrição marca-se pela regularidade do título *Proposta Curricular* como *de Santa Catarina*. Compreendemos que a preposição *de* é utilizada para caracterizar o complemento restritivo, fazendo com que a proposta curricular seja restrita a Santa Catarina. Nesse sentido, há em funcionamento o uso da elipse, ao omitir que ao se afirmar *de Santa Catarina* está se projetando o Estado de SC, como instituição oficial que produz o efeito de unidade, que não se restringe somente a limites e fronteiras territoriais, mas aos seus efeitos imaginários. Determinar uma proposta como de Estado é, portanto, buscar representar uma identidade que, por mais móvel e dinâmica que seja, precisa ser una, ter uma unidade possível de identificação que a distinga dos demais estados federativos com sua autonomia. E a escolarização tem um papel fundamental na constituição desta unidade, ao projetar o sujeito que se quer forma(ta)r por meio de um (possível) documento curricular escolar.

Essa repetição de sentidos, pelo título dos documentos curriculares (DC1, DC2 e DC3), cronologicamente se sustentou por 30 anos, deslizando em 2021 *de Santa Catarina* para *Território Catarinense*. Quando pensamos em território, o que primeiramente se aponta como sentido dominante é a constituição de uma base geográfica, na qual o Estado exerce o seu poder. No entanto, que efeitos emergem ao dizer que o documento curricular é *do Território Catarinense* e não mais *do Estado de Santa Catarina*? Como esse dizer desliza e produz efeitos para o ensino e para o trabalho do sujeito-professor de LP? Para responder a

essas questões, retomamos, sem a intenção de esgotar, o percurso de constituição das versões dos documentos curriculares, conforme suas condições de produção.

Precisamos compreender que a produção de documentos curriculares ganhou proporção nos estados pelo Brasil a partir da década de 1980, quando acontece a redemocratização do país após 20 anos de ditadura militar. Desde 1964, tinha se imposto uma política de silêncio, "silêncio da opressão", da censura, em que se proibiram certos sentidos, certos lugares, certas posições para o sujeito, impedindo-o de se identificar com determinados dizeres (Orlandi, 2007, p. 101). Um silêncio que, no entanto, latejava e viria a produzir seus efeitos.

A década de 1980, enquanto momento de emergência de documentos curriculares, é um marco na política nacional brasileira, bem como nas relações sociais, culturais, educacionais, pelo fim de um período de Ditadura Militar, a luta por eleições presidenciais diretas e a redemocratização do país. Intitular *Proposta Curricular* era inscrever sentidos democráticos, de algo que produz efeito de proposição e não de imposição, numa conjuntura de instauração e institucionalização da democracia, produzindo efeitos de distanciamento de um longo período de regime militar.

A pauta do currículo começou a ganhar força oficial no ano de 1985, com eleição presidencial indireta, que deu a *Tancredo Neves*, do *Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)* a vitória. Contudo, assume por poucos dias o cargo e vem a falecer, ficando ao vice, *José Sarney* (PMDB), a posição presidencial. Importante ressaltar aqui a sigla partidária eleita, considerando que, junto a ARENA (*Aliança Renovadora Nacional*), eram somente os dois partidos permitidos durante a Ditadura Militar, entre 1966 a 1979, sendo censurados outros partidos por lei, como o *Partido Comunista Brasileiro* (PCB) e o *Partido Comunista do Brasil* (PCdoB).

Enquanto a ARENA apoiava o regime militar, o PMDB se caracterizava como partido de oposição ao governo, tendo em sua constituição representantes da esquerda, como do PTB (*Partido Trabalhista Brasileiro*) e da ala mais progressista do PSD (*Partido da Social Democracia Brasileira*), além daqueles membros dos partidos proibidos que se utilizavam do PMDB como forma de resistência. Somente a partir de 1980 houve a abertura para a constituição de outros partidos, de modo que a ARENA passa a ser PSD, com vistas a distanciar sua vinculação ao regime militar frente ao processo de redemocratização.

Essa distinção partidária nos é importante, pois produz efeitos sobre o modo como se deu as condições de construção dos documentos curriculares e as delimitações teórico-metodológicas que os constituem. Isso porque a conjuntura de redemocratização do país foi

um acontecimento que não se deu sem tensões, tendo nos partidos políticos também a materialização dessas tensões.

Nessa perspectiva, o ano de 1985 foi marcado pelo lançamento do programa federal *Educação para todos: caminhos para a mudança*, documento constituído pelas falas do ministro da educação em exercício na época, *Marco Maciel*, e do presidente da república, *José Sarney*. No referido documento, o currículo é destacado como fator de agravamento dos problemas da educação básica, por conta da sua "inadequada formulação" (Brasil, 1985, p. 4), de modo que

> A educação básica parece ser, hoje, desenvolvida sem o respaldo de indicações seguras quanto à sua concepção, quanto à configuração de seus currículos, quanto ao perfil esperado de seu aluno ou quanto ao perfil adequado de seu professor. Pelo menos nas instâncias político-administrativas oficiais não se tem notícia, nos últimos anos, da existência de orientações de ordem pedagógica que sejam claras o bastante para a superação de problemas como a evasão, a repetência, a baixa qualidade do ensino e da aprendizagem. (Brasil, 1985, p. 8).

A partir do que é formulado, é possível levantar duas questões: há uma discussão quanto à mudança na concepção de currículo e o distanciamento daquilo praticado no regime militar a fim de reestabelecer os laços democráticos; e há um desejo de determinar e *adequar* uma imagem de aluno e de professor em condições de reestruturação da democracia, mas também de reestruturação dos modos de produção, pela entrada do neoliberalismo e seus efeitos. Assim, a busca por um currículo que apresente um *perfil adequado* de professor dentro dessas condições era colocado como prioridade, ao buscar definir que professor *adequado* se quer, impondo e delineando um lugar ao sujeito-professor na escola e na formação social.

O programa sinalizava também a necessidade de construção de um plano, o qual se efetivou em 1988, intitulado *Plano de Ação da Secretaria de Ensino Básico 1988-1991*. Esse plano nacional afirmava "complementar as ações estadual e municipal de desenvolvimento da educação básica" (Brasil, 1988, p. 8), visto que cada esfera também tinha a responsabilidade da constituição de seu Plano. Nesse sentido, cada estado federativo deveria buscar estabelecer como produzir seus currículos, de modo que afirmar a proposta curricular como *de Santa Catarina* era torná-la singular frente aos demais documentos curriculares que cada estado produziria.

Sentidos de democratização da educação e de descentralização de poder emergiam como contraponto aos sentidos de centralidade e de autoritarismo ditatorial, instaurando novos modos de organização dos sistemas de ensino. Mas não somente, a conjuntura estava marcada pela emergência do neoliberalismo com uma atuação mais marcada dos organismos

internacionais na constituição de políticas educacionais na América Latina. Destacavam-se, principalmente, o que dizia respeito às diretrizes impostas pelo Banco Mundial, as quais visavam ajustes estruturais que redirecionaram as prioridades e os eixos das políticas educacionais às demandas econômicas.

Em Santa Catarina, o *Plano de Ação 1988-1991*, o qual apresentava os planos e os projetos da gestão para a educação em SC, foi desenvolvido junto a *Secretaria de Estado da Educação* (SED), tendo o *Plano Estadual de Educação 1985-1988*, como um de seus embasamentos, juntamente com outros documentos, entre eles o *Diagnóstico do Setor Educação de Santa Catarina* e o *Plano de Governo 1987/1991 "Rumo à Nova Sociedade Catarinense"*, documento de campanha política do próprio governo na época, da gestão do governador *Ivo Figueiredo de Campos* (PMDB), que ganhou às eleições frente a *Esperidião Amin Helou Filho* (PSD), que governou o estado entre 1983 e 1986.

No Plano de Ação, referenciado na primeira *Proposta Curricular de Santa Catarina*, o "estabelecimento de linhas norteadoras do currículo", a "definição dos conteúdos básicos essenciais de cada componente curricular", a "adoção de formas de avaliação que reflitam o rendimento individual do aluno e o processo educacional coletivo no interior da escola" e o "estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação do desempenho do professor, do especialista e da escola" (Santa Catarina, 1988, p. 24 -25) eram ações apontadas como soluções para garantir a permanência do aluno na escola, sendo a construção de documento curricular a materialização dessas ações.

Podemos visualizar como a materialização do documento curricular e o desempenho do professor está em articulação, visto que, a partir do estabelecimento de um currículo, é possível traçar mecanismos de avaliação, de controle sobre o trabalho do sujeito-professor, mostrando-nos o documento curricular como objeto de poder, a partir do qual essas relações ganham seus contornos. Por isso, muito mais do que democratizar e garantir a permanência do aluno na escola, delinear as linhas norteadoras de um currículo também pode ser produzir um meio de controle.

O governo do estado de SC iniciou a reorganização curricular, por meio de uma reestruturação organizacional, com a criação da *Coordenadoria de Ensino* (CODEN), na SED, e a *Subunidade de Ensino* (SUBEN) nas coordenadorias regionais de educação. A CODEN funcionava como articuladora principal do processo, formada por um grupo de técnicos da educação que atuavam na SED, e a SUBEN constituía-se por docentes responsáveis por cada componente curricular, nas regionais de educação (Carvalho, 2001).

A partir dessa reorganização, em maio de 1988, aconteceu o primeiro *Encontro de Componentes Curriculares* na cidade de Blumenau/SC, o qual tinha como objetivo dar início a escrita da proposta curricular, culminando com a produção de um documento intitulado *Documento Norteador para uma Proposta Curricular*. Nos anos subsequentes, aconteceram outros encontros e seminários que resultaram em 1991 na publicação da *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos* (DC1).

Conforme registrado no documento curricular, no capítulo *Histórico da Proposta*, a produção do DC1 se deu por meio da constituição de grupos de trabalho, formados por servidores da CODEN e SUBEN e das Coordenadorias Regionais de Educação, além de consultores de instituições de ensino superior do estado de SC. Os primeiros dois grupos compostos elaboraram uma política de alfabetização e o *Documento Norteador para uma Proposta Curricular* (Santa Catarina, 1991, p. 9), que estabeleceu os pressupostos teórico-metodológicos e os encaminhamentos para a operacionalização do documento.

Dentre as referências bibliográficas deste *Documento Norteador*, destacamos as obras de *Antonio Gramsci, Os intelectuais e a organização da Cultura*, e *Paulo Freire, A alfabetização como elemento da formação da cidadania*. Tais autores constituem memória ao currículo no Brasil, inscrevendo sentidos que se vinculam a diferentes perspectivas de currículo. Lopes e Macedo (2011) argumentam que as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, iniciaram nos anos 1920. O que se tinha até então era uma transferência instrumental de teorizações americanas, sob o referencial funcionalista-americano. Tal modelo para elaboração curricular acontecia por meio de acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte-americano, dentro do programa de ajuda à América Latina. Com o início da redemocratização e o enfraquecimento da *Guerra Fria*, o referencial funcionalista norte-americano é fragilizado, ganhando força a perspectiva marxista, por meio de dois grupos que disputavam hegemonia no Brasil: pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido, tendo *Gramsci* e *Freire* como seus referenciais. Havia a influência de textos de língua inglesa, baseado em autores da *Nova Sociologia da Educação Inglesa*, por meio de um trabalho subsidiado por professores brasileiros, e influências da literatura em língua francesa e de teóricos do marxismo europeu. Foram essas discussões acadêmicas e os estudos desenvolvidos no período de redemocratização que fizeram com que esse referencial chegasse ao âmbito oficial e determinassem discussões curriculares nesses espaços, os quais buscavam filiar-se a outra memória, que não aquela do regime militar.

Também encontramos referenciada a *Reformulação da Proposta Curricular do Ensino de 1º Grau*, da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal, de 1985, e o *Plano de Ação 1988/1991*, produzido pelo governo do Estado de SC. Também há a vinculação aos documentos do estado de *Pernambuco*: *Diretrizes Gerais da Política de Ensino* da *Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco* de 1987, o *Programa de Alfabetização no contexto de ensino básico* dessa mesma secretaria, de 1988, e as *Diretrizes para o projeto de Educação de Governo Popular de Pernambuco*, de 1987, de autoria de *Silke Weber*, então *Secretária da Educação de Pernambuco* entre os anos 1987 e 1998.

A partir da construção do *Documento Norteador* do DC1[21], os seus demais capítulos foram produzidos. Os grupos foram refeitos por disciplinas, com profissionais de diferentes graus e modalidades de ensino da CODEN, conforme a habilitação específica. Os nomes dos profissionais envolvidos estão dispostos ao final dos capítulos dedicados a cada disciplina escolar. Buscava-se com isso produzir o efeito de documento democrático, feito a várias mãos, representativo da conjuntura de democratização do país.

Importante aqui entendermos que, embora tenha a participação de sujeitos-professores na produção dos documentos, ao produzirem um documento oficial de Estado, outra posição institucional por eles é assumida: de sujeito-professor passam a assumir a posição institucional de Estado, a qual legitima e autoriza o dizer, como um discurso oficial. Já nos dizia Pêcheux (2009), as palavras assumem sentidos conforme as posições ideológicas que estão em jogo, mudando de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Por isso, estamos tratando de um discurso *de* Estado *sobre* a educação.

Conforme em seu título, o DC1[22] foi produzido com vistas a atender a *escola pública*, instaurando, de certa forma, uma divisão entre o público e o privado, pois foi produzido tendo como imaginário a escola pública, o estudante da escola pública, o professor que trabalha na escola pública, e tudo aquilo que se diz sobre esta instituição, principalmente o que diz respeito ao fracasso escolar como um problema da escola pública. Se há um currículo que precisa ser desenhado, ajustado, com um perfil de aluno e de professor, este é o da escola pública com *o seu fracasso escolar*.

Tendo consolidado o momento de redemocratização, por meio de eleições diretas em todas as esferas, a publicação da *Constituição Federal* de 1988, a mobilização e produção de documentos curriculares em praticamente todos os estados, bem como a atualização da LDB

[21] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*
[22] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*

em 1996, a segunda versão da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (DC2), em 1998, foi publicada sob o argumento de aprofundá-la e revê-la, no que diz respeito às questões teóricas, como também as mudanças trazidas pela atualização da legislação nacional. Um exemplo dessa atualização está na nomeação *pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos* que passa a ser *Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*, acompanhando a nomenclatura utilizada na LDB/1996.

Nessa conjuntura, também se consolida a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental, em 1998, e para o Ensino Médio em 2000, os quais emergem a partir da multiplicidade de documentos curriculares produzidos pelos estados. Os PCN passam a funcionar como forma de "referência curricular nacional" a ser utilizado pelos diferentes estados e municípios, "em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula" (Brasil, 1998. p 9), sendo base para a constituição e atualização dos documentos curriculares pelo Brasil.

Entendemos que os PCN não surgem por acaso, mas sim atravessados pelos sentidos que constituem as propostas curriculares até então produzidas pelos estados, ao mesmo tempo em que atravessam as versões de documentos curriculares que são atualizados a partir de sua publicação. O significante *parâmetro*, no entanto, dá outra direção de sentido àquilo que o estado de SC significava como *proposta*, de modo que passa a existir, pelo discurso oficial, um parâmetro, uma referência a ser considerada para as propostas regionais dos estados e municípios brasileiros e para a consolidação de avaliações em escala nacional.

Retornando ao DC2[23], embora não conste mais em seu título a *escola pública*, seu público permanece sendo o da escola pública, em especial às escolas estaduais, subsidiadas pela rede estadual de ensino, responsável pela produção do documento curricular. Entendemos que as redes municipais de ensino poderiam optar por utilizar o documento curricular como base, porém não existia uma obrigatoriedade de seu uso, nem mesmo um envolvimento das redes municipais na produção dessa versão do documento. O mesmo também se estabelece para as escolas particulares.

Da mesma forma que na primeira publicação (DC1), para esta versão (DC2) um grupo intitulado *multidisciplinar* conduziu à escrita, envolvendo em torno de 200 professores do quadro do magistério das escolas públicas, escolhidos por meio de edital da (SED), no qual continham os critérios necessários para obter a vaga, como formação acadêmica, conhecimento do DC1 e projeto de trabalho, critérios esses que estavam contidos no *Plano de*

[23] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998).*

Ação 1995-1998 do governo do Estado. Além desse grupo, participaram especialistas contratados como consultores externos pela SED. Os nomes dos participantes constam ao final de cada capítulo referente a cada componente curricular, juntamente com o nome dos coordenadores e consultores.

Na atualização da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (DC3), em 2014, momento no qual já estão estabelecidos o sistema e redes de ensino, bem como a universalização da educação, o documento sinaliza a participação das redes pública e privada de educação na sua reelaboração, conforme descrito nas suas considerações iniciais. O documento passa a ser compreendido não somente para a rede estadual de ensino, mas para o sistema de ensino do Estado de SC, que abrange todas as redes de ensino: municipal, estadual, federal e particular. Tal afirmação nos leva a compreensão de um efeito de unidade, de uma única *Educação Básica* que precisa ser atualizada, dentro de princípios e diretrizes nacionais, como as *Diretrizes Nacionais para a Educação Básica* (Brasil, 2013), fazendo com que o documento passe de *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio* para *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica.*

Esse efeito de unidade entre público e privado pode emergir a partir das considerações iniciais do documento que apontam a sua atualização como atividade coletiva de diferentes grupos de professores e gestores educacionais provenientes das redes de ensino estadual, municipais, federal e privada. Não há uma explicitação de quem são esses grupos ou quais são as instituições privadas, nem a justificativa pela participação desses grupos. Vislumbramos também a rara aparição da expressão *escola pública* ao longo do DC3[24], utilizada somente em questões específicas, como para dizer que a escola pública catarinense é laica (ao contrário de muitas escolas particulares vinculadas a grupos religiosos). No entanto, naquilo que se repete do título, *Proposta Curricular de Santa Catarina***,** se faz ressoar os efeitos de um currículo que é *da* e *para* a escola pública, sendo facultado para as demais redes de ensino que não sejam a rede estadual de ensino de SC.

Outra questão que nos chama atenção é o fato de a expressão *Educação Básica* ser empregada para se referir a toda etapa que vai desde os primeiros anos até a conclusão escolar. Dizer *Educação Básica* pode produzir efeito de recobrimento das etapas da educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio, tornando a educação um bloco só, adjetivado como básica, o básico e comum a todos. Essa adjetivação não é aleatória, passa a ser utilizada a partir dos anos de 1990, por meio de discussões que ocorreram em nível mundial,

[24] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014).*

principalmente pelo Branco Mundial, frente à emergência do neoliberalismo e da reestruturação dos modelos de produção, colocando na escolarização a responsabilidade pelo desenvolvimento socioeconômico dos indivíduos, de modo a instituir aquilo que deve ser da ordem universal, básico para todos os sujeitos, ampliando-se os anos obrigatórios de permanência do estudante na escola. Uma educação que se coloca como de direito, mas que é sustentada por sentidos que inscrevem contraditoriamente as lutas de classe, pondo a produção de documentos curriculares como práticas que estão sempre em disputa.

Essa ampliação das etapas, no entanto, passa a ser considerada pelo DC3[25] de maneira *integral*, isto é "que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional" (Santa Catarina, 2014, p. 27), sob a evidência de superar etapismos, a fragmentação da educação. Entendemos, por outro lado, que todas essas dimensões podem diluir o próprio da educação escolar, o compromisso com o conhecimento sócio-historicamente acumulado, o que pode produzir efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. Isso porque consideramos tais palavras vinculadas ao imaginário neoliberal, que age sobre os sujeitos para a manutenção das relações de exploração do capital, sendo a escola um dos AIE em que esses sentidos podem ser reproduzidos.

Em 2021, por outro lado, temos a publicação de outra versão do documento curricular, que passa a se intitular *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (DC4). Esse documento é produzido tendo como marco legal a publicação da *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,* a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada em 2018 e a atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Brasil. 2018). Assim, a mudança de *Proposta Curricular* para *Currículo Base* emerge das condições de produção, produzindo memória a este documento que se inscreve em uma conjuntura de reformas e da produção de um documento normatizador nacional que estabelece a base a ser seguida em todo o Brasil, para os sistemas de educação público e privado.

Rasia e Grecco (2019) afirmam que o processo de discussão da BNCC já estava sendo sinalizado desde o texto da *Constituição Federal* de 1988, em seu artigo de número 210, em um momento de retomada sobre o currículo, envolto de um espírito democrático. Além desse documento, também na LDB/1996, em seu artigo de número 26, já se apontava para uma base nacional comum, tendo cada sistema de ensino o dever de produzir uma parte diversificada conforme as questões locais e regionais de cada sistema de ensino. No entanto, somente em 2009 é que o MEC voltou a discutir e a montar grupos de trabalho para a sua construção,

[25] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014).*

O MEC iniciou as discussões por meio do Grupo de Trabalho *GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento* (GT DIAD), coordenado por Ítalo Modesto Dutra (IFB), Jaqueline Moll (UFRGS), Rosemari Friedmann Angeli (consultora UNESCO) e Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL), Conforme GT DIAD (2018), o grupo que representava as quatro áreas do conhecimento e seus componentes curriculares era composto também por professores da rede pública de educação básica, conforme indicação das secretarias de educação e da rede federal, representantes regionais indicados pelo *Conselho Nacional de Secretários de Educação* (CONSED), técnicos/pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), professores/pesquisadores de universidades brasileiras, com atuação em formação inicial e continuada de professores e que já haviam contribuído com a *Secretaria de Educação Básica*, com a CAPES e o INEP na elaboração de pareceres para a educação básica.

O GT desenvolveu suas atividades entre junho de 2013 e fevereiro de 2015, com a realização de 11 reuniões de trabalho, mas desde dezembro de 2012 já havia um trabalho de parte dos consultores, os quais produziram um documento inicial tomado como base sobre direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Contudo, o trabalho dessa equipe não teve continuidade, sendo o grupo desfeito pelo próprio MEC.

O que nos chama à atenção em relação a esse grupo é a coordenação acontecer em uma parceria entre profissionais servidores públicos, de instituições federais brasileiras, e consultora da UNESCO, um dos organismos internacionais que há décadas exerce relações de força e poder sobre a educação brasileira. Esse organismo possui articulação com o Estado Brasileiro, por meio de sua representação desde 1966, conforme acordos feitos em 1964, os quais foram mantidos em 1992, por meio da *Conferência de Jomtien*. Nesse sentido, a relação público-privado, nacional e internacional, tem se mantido desde o século XX na constituição das políticas educacionais brasileiras. Além da UNESCO, os chamados *parceiros* pelos agentes públicos, isto é, instituições filantrópicas financiadas por grandes corporações, também estiveram presentes desde os primeiros seminários e encontros nacionais e internacionais em que se discutiam aspectos das políticas educacionais.

Em relação ao primeiro grupo de trabalho formado, embora não tenha tido continuidade, outro grupo surgiu no mesmo ano, em julho, para produzir uma primeira versão da BNCC, apresentada, conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), em setembro de 2015. Essa primeira versão foi disponibilizada de modo virtual para consulta pública, sendo retomada e produzida uma segunda versão. No entanto, segundo as autoras, o grupo que conduzia a redação do documento foi mais uma vez substituído integralmente por 31 novos membros. A

substituição aconteceu posterior ao *impeachment* da presidenta da república, *Dilma Rouceff*, em maio de 2016, fazendo com que o então vice-presidente assumisse a presidência até o final do mandato em 2018.

Bonini e Costa-Hübes (2019) afirmam que de julho a agosto, sob o comando do *Conselho Nacional de Educação* e execução do CONSED e da *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*, aconteceram seminários estaduais de avaliação pelos professores. Uma síntese foi produzida "que revelava uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas" (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 23). Para as autoras, essa leitura já preparava o terreno para o que viria na terceira versão da proposta, homologada em 20 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com mudanças estruturais naquilo que já vinham sendo produzido.

A BNCC do Ensino Médio foi construída por uma equipe de 25 membros, sendo que a maioria já fazia parte da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Conforme Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 24), para a produção da BNCC Ensino Médio, foi primeiro necessário aprovar "a contrarreforma do Ensino Médio para, em seguida, poder reescrevê-la". Primeiramente, foi publicada a *Medida Provisória 746* que previa mudanças profundas no Ensino Médio, levando a muitas discussões, inclusive movimentos de contestação em escolas e universidades. Mesmo com esse cenário, a Medida foi transformada em lei, na *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*, trazendo muitas mudanças, principalmente, a ampliação de carga horária anual de permanência na escola, a promessa de arranjos flexíveis à escolha do estudante, a inclusão de novos componentes curriculares, como Projeto de Vida, e a (des)obrigatoriedade de outros. Sem contar o desmonte da classe trabalhadora dos professores, podendo ser contratados profissionais com notório saber[26] para atuar em escolas, no que diz respeito à formação técnico-profissional.

Pfeiffer e Grigoletto (2018), ao produzirem um gesto de interpretação sobre os sentidos que constituem a reforma do Ensino Médio, compreendem que a reforma institui "a oferta de um ensino *à la carte*" (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 16), sob a evidência de escolha do estudante, para quem a educação passaria a ser flexível ao seu projeto de vida, sob a justificativa de que se tornaria mais atraente ao jovem do século XXI. No entanto, essa escolha que se sustenta por uma ilusão de liberdade não se dá de qualquer forma, mas conforme cada escola, dentro das suas condições, e de acordo com aquilo que é dito como

[26] Essa questão será melhor aprofundada na análise do RDI, no *Capítulo 4*.

relevante para o contexto local, de modo que não serão ofertados todos os arranjos e escolhas possíveis em todas as escolas.

A evidência de um ensino flexível e adaptável ao estudante não se consolida frente às condições materiais existentes, de modo que o processo discursivo que sustenta a reforma nos aponta para um Ensino Médio que oferece "o mínimo e o necessário para atender com qualidade ao mundo do trabalho" (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 22). Por isso, com as autoras, compreendemos que o que se materializa na reforma é um controle daquilo que pode e deve ser ensinado ao estudante, sustentado pela evidência da igualdade e da justiça social e pela evidência de que todos são livres, podem e escolhem aquilo que querem aprender.

Para garantir a consolidação da lei, foi aprovada a *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*, que atualiza as DCN para o EM, as quais devem ser consideradas pelos sistemas de ensino e unidades escolares para a composição dos documentos curriculares. Essa resolução regulamenta a organização curricular, sua estrutura e forma de oferta, operacionalizando o processo de institucionalização das mudanças. Com tudo isso, por fim, em dezembro de 2018, mesmo com contestações, foi aprovada a BNCC do Ensino Médio, incluída junto à BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como um documento normatizador, de base obrigatória para a produção dos documentos curriculares estaduais e municipais, bem como da rede particular de ensino.

Diante disso, o DC4[27] foi construído em 2020 e publicado em 2021, dois anos após a publicação do *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, ambos produzidos com representação da *União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação* (Uncme/SC), a *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação* (Undime/SC), a *Federação Catarinense de Municípios* (Fecam/SC), o *Conselho Estadual de Educação* (CEE/SC) e a SED/SC. Também teve a participação de consultores de universidades de SC, professores e servidores das redes estaduais e municipais de ensino[28].

Importante mencionar que a produção do DC4 aconteceu após a produção do *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, não havendo um trabalho concomitante e articulado entre as etapas da educação (ensino fundamental e Ensino Médio) como havia nas outras versões do documento curricular (DC1, DC2 e DC3). A produção deste último documento levou em consideração a organização da BNCC (2018), a qual possui especificidades para cada etapa de ensino.

---

[27] *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*

[28] Os professores das redes municipais de ensino participaram da produção do *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (2019).

Ainda, quanto à produção do documento catarinense para o Ensino Médio, importante mencionar, conforme Ferri (2024), a ausência da participação de instâncias do MEC na sua produção, de modo que as orientações de elaboração do documento curricular eram do CONSED, instituição a qual mantém parcerias com institutos e instituições privadas de diferentes setores da sociedade, que possuem caráter filantrópico. Essa rede de instituições, via CONSED, por meio de uma rede de governança, denominada *Frente Currículo e Ensino Médio*, colocou em pauta as orientações que foram consideradas para a formulação dos documentos estaduais, tendo um atravessamento do privado no na formulação das políticas públicas educacionais.

Se voltarmos para a construção da BNCC (2018), também é possível analisar a articulação de instituições privadas, de caráter filantrópico, na sua constituição, tanto nacionais quanto internacionais. Para Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 27), com a produção da BNCC, houve "uma retorrialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não-governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas principalmente, empresariais". O deslocamento de fronteiras nos dá pistas para compreender deslocamentos de sentido ao trabalho do sujeito-professor de LP, de modo que no *Capítulo 5*, aprofundaremos nossas análises quanto ao atravessamento do privado na instância pública e seus efeitos.

A partir desse emaranhado de instituições públicas e privadas, e sua vinculação à BNCC (2018), a produção do DC4[29] abarcou todo o sistema de ensino de SC, aquilo que pertence ao *Território Catarinense*. Portanto, o documento curricular deixou de ser vinculado à instituição estadual e sua rede, para vincular-se ao seu território e ao seu sistema de ensino. Podemos afirmar que emerge o efeito de pertencimento do documento a um território geográfico, sustentado pela evidência de totalidade e de completude de um documento curricular que permitiria uma mesma educação escolar a todos.

Mas, ainda assim, o DC4 permanece como opção às instituições ou redes de ensino municipais e particulares do sistema estadual de educação, conforme *Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021*, que institui e orienta a implantação do *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* no âmbito do *Sistema Estadual de Educação*. Nesse sentido, o DC4 se constitui por uma divisão estrutural que é naturalizada, como opção, apagando-se o funcionamento do político sob o efeito de neutralidade de um currículo que é

[29] *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*

de um território, mas não em todo o território. Não em todas as instituições e nem em todas as escolas do território catarinense.

Diante desse percurso, compreendemos que escola e documentos curriculares se constituem em determinadas condições de produção, condições essas que se dão conforme um modo de produção que se baseia numa divisão de classes (Pêcheux, 2009). Produzir a naturalização de um documento como consensual de um território, é próprio do funcionamento da ideologia que máscara a luta de classes, agindo sobre os sujeitos para a manutenção da formação social dominante.

Esses sentidos podem produzir efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e sobre as concepções de língua e seu ensino, pois estamos tratando de um trabalho que se dá nessas condições de produção. Assim, o imaginário que se produz ao trabalho do sujeito-professor de LP é pelo funcionamento da ideologia que se materializa pelo discurso, de modo que é uma prática que não se dissocia da formação social, pois ao considerar o documento curricular como facultativo para as instituições ou redes de ensino do sistema estadual de educação, instaura-se uma divisão entre professores (da escola pública ou particular?), divisão essa naturalizada pela concorrência entre si por um salário melhor, e por que não uma concorrência entre escolas, entre seu ensino, entre aquelas que alcançam os melhores *rankings* nas avaliações de larga escala, naturalizando, mais uma vez, a divisão social sob a justificativa de uma divisão intelectual.

Analisar o modo como as nomeações dos documentos curriculares produzem efeitos, *movimentos de ressignificação*, é considerar o arquivo como objeto discursivo, no qual as condições de produção são determinantes de seu funcionamento. Isso nos dá uma direção para nosso gesto de leitura, entendendo a construção e leitura do arquivo como parte da análise. Essa leitura sustenta o entendimento de que a formulação nos leva ao funcionamento da memória, ao modo como os sentidos são produzidos, deslocados e convocados a produzir seus efeitos, questionando a transparência da linguagem e, consequentemente, o possível efeito homogeneizador do discurso oficial ao reproduzir os modos sócio-históricos de produção e exploração.

A partir disso, damos sequência à descrição e interpretação do arquivo da tese. Emergiu de nossa leitura, a necessidade de definirmos os documentos curriculares enquanto objetos históricos e discursivos que funcionam como *instrumentos educacionais*. Explicaremos na próxima seção.

2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES COMO *INSTRUMENTOS EDUCACIONAIS*

O arquivo desta pesquisa é constituído pelos documentos curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa no EM da rede estadual de ensino de SC. Consideramo-los objetos históricos e discursivos que materializam uma memória ao ensino, à língua, ao trabalho do sujeito-professor. Presente isto, buscamos nesta seção, articulados aos estudos da AD e da HIL no Brasil, compreendê-los como *instrumentos educacionais* que produzem, em seu funcionamento, imaginários de língua e de ensino, bem como de trabalho ao sujeito-professor de LP, sendo determinados pelas condições de produção.

O conceito de *instrumento educacional* foi cunhado por Freitas (2018) em analogia ao conceito de *instrumento linguístico*, para tratar dos instrumentos que regem o fazer docente. São exemplos leis, diretrizes, parâmetros, currículos e normas oficiais, sistemas de avaliação oficial, trabalhos teóricos e manuais de didática, que determinam o que e como ensinar, "sendo na maioria das vezes instrumentos de Estado para a execução de suas políticas e para a reprodução da ideologia dominante" (Freitas, 2018, p. 43). E o são, em grande parte, instrumentos de Estado porque fazem parte de sua formação e de sua manutenção frente a uma diversidade concreta e a constituição de um imaginário de unidade que faz com que sujeitos se identifiquem com uma unidade linguística e assim com um país, um Estado. Por isso, são instrumentalizadores do trabalho do sujeito-professor de LP, regulando sentidos sobre o ensino e o trabalho.

Nosso foco é aprofundar essa discussão, com vistas a compreender os documentos curriculares, arquivo desta pesquisa, discurso *de* Estado *sobre* o ensino de LP, como *instrumentos educacionais*, que funcionam pelo processo de instrumentalização. Nessa direção, nosso olhar é balizado por uma leitura discursiva sobre os instrumentos linguísticos, que nos leva a compreender, com Freitas (2018), um documento curricular como *instrumento educacional*, no qual trabalho, língua e ensino embrincam-se numa relação entre Estado, ciência e formação social.

Para isso, retornamos ao conceito de instrumento linguístico desenvolvido por Auroux (2009, p. 65, *grifos do autor*), o qual se articula ao conceito de gramatização, "o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário". A gramatização, como descrição e instrumentalização das línguas para fins de aprendizagem, modificou a relação entre sujeitos e seus modos de identificação, pois

> A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. Isso ainda é mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do Renascimento (o contrário tornaria esses dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras). Isso significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. (Auroux, 2009, p. 70).

Consoante com Auroux (2009), entendemos que a gramática e o dicionário não são uma simples descrição da língua natural, nem mesmo apenas uma ampliação da competência linguística de um falante, pois sua produção e inscrição em diferentes condições de produção dão a direção de uma multiplicidade de efeitos de sentido, possíveis de se apreender pelos traços, rastros, inscritos em sua materialidade.

Essa leitura discursiva dos instrumentos linguísticos justifica-os como objetos históricos e discursivos porque são "parte da relação com a sociedade e com a história", tendo consequências "sobre as políticas das línguas" (Orlandi, 2001, p. 8). Isso porque, continua a pesquisadora, quando se define a língua que se fala, com que estatuto, onde, quando, e os modos de acesso a ela, seja pelos instrumentos linguísticos, seja por instituições, está se praticando as formas de políticas da língua, dando a ela uma configuração singular, de modo que não há política de língua sem os instrumentos linguísticos, assim como seus modos de produção produzem determinada(s) política(s) de língua, o que nos conduz a compreender os documentos curriculares, arquivo da pesquisa, como objetos que instituem uma política de língua e de ensino a esta língua, instituindo uma memória.

Dizemos política de memória ao ensino de LP para os sentidos de língua que dominam o seu ensino e que determinam um conjunto de práticas que garantem a sedimentação desses sentidos como aceitos em uma formação social, com vistas para a reprodução/transformação das relações de produção. Entendemos que essa sedimentação de sentidos, marcada por sentidos regulares – pelo efeito parafrástico - não se faz sem a relação com outros, os quais são postos na ordem do esquecimento, para que o sentido dominante funcione como efeito de evidência. Logo, a LP a ser ensinada, conforme estabelece os instrumentos educacionais, é constituída por um longo processo histórico, marcado pela produção de saberes sobre a língua e sua institucionalização em diferentes espaços de circulação e formulação, tomando diferentes formas que respondem a determinadas necessidades históricas.

A produção de instrumentos linguísticos, pelo processo de gramatização de maneira massiva das línguas do mundo, se deu a partir da tradição grego-latina e é entendida por

Auroux (2009, p. 36) como a segunda revolução tecno-linguística, precedida pela escrita, que criou uma rede homogênea de comunicação. O interesse na gramática se estende para além da filologia, seu lugar de origem, em direção aos domínios das línguas, de modo que a "gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las". Assim, assume um duplo papel de manter uma unidade imaginária à língua e uma unidade de Estado pelo ensino desta língua.

Nessa perspectiva, a gramatização se expande a partir de vários interesses práticos, como a necessidade de se aprender uma língua estrangeira para o acesso a textos sagrados, para relações comerciais e políticas, para a colonização, assim como para a política de uma língua dada, com vistas a organizar e regular uma língua literária e desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno ou externo. Com a constituição dos Estados, a língua passa a ser uma questão estatal, fazendo "da aprendizagem e do uso de *uma* língua oficial uma obrigação para os cidadãos" (Auroux, 2009, p. 53, *grifos do autor*). Essa afirmação reitera os instrumentos linguísticos com parte da constituição do Estado e de sua unidade pela língua.

No Brasil, o processo de gramatização tem em sua memória os estudos europeus, de uma gramática ocidental como modelo para a instrumentalização e disciplinarização das línguas indígenas e da Língua Portuguesa no/do Brasil. Sendo assim, os movimentos de gramatização neste solo iniciam já no período de colonização, mas a partir do olhar europeu, de sua escrita europeia que transformou não somente aquilo que era da tradição oral em escrita, mas o indígena, constituindo sentidos sobre o Brasil e o brasileiro a partir do olhar do outro.

De acordo com Guimarães e Orlandi (1996, p. 10) "a gramatização de uma língua indígena é o primeiro momento da análise de linguagem em território brasileiro (ou melhor, português)", com interesse prático de exploração e colonização do território. Para exercer poder sobre o novo mundo, apreender a língua era uma forma de tornar o indígena a imagem e semelhança do colonizador. Foram os jesuítas quem tiveram um papel central na gramatização de línguas indígenas e sua disciplinarização, com o objetivo de manter o controle sobre os *nativos*, catequizá-los e domesticá-los de acordo com o ocidente, e estabelecer seu poder de negociação com os portugueses (Orlandi, 2013). A questão da linguagem tinha como foco principal o poder sobre o território e tudo a que nele pertencia, seja para a exploração, seja para a catequização.

Neste primeiro momento de "descoberta" do "novo mundo", Orlandi e Guimarães (2001) assinalam que a Língua Portuguesa era falada por um pequeno número de pessoas, em sua maioria, letrados, grandes proprietários de terras e funcionários da coroa. As línguas

indígenas predominavam como língua franca, a língua geral, falada pela maioria da população. O contato entre indígenas de diferentes tribos, e entre indígenas, portugueses e negros era feito por essa língua que ganhava cada vez mais espaço, inclusive o espaço português, de modo que outras relações foram sendo estabelecidas à Língua Portuguesa neste novo território, mesmo com esta língua em expansão.

Não demorou muito para que a língua geral fosse interditada e banida oficialmente, não somente pelos deslocamentos que produzia na LP, mas pelas relações de poder e conflitos entre a coroa portuguesa e os jesuítas, quem exerciam cada vez mais poder na colônia. Pela ação de *Marquês de Pombal*, em 1757, expulsaram-se os missionários, proibiram-se os usos de qualquer língua que não fosse à portuguesa e o ensino de línguas indígenas, bem como se estabeleceu como obrigatório o ensino do português, tornando esta língua "a uma só vez a língua do Estado e a língua dominante" (Orlandi; Guimarães, 2001, p. 23). A partir dessa imposição, o processo de gramatização da língua ganha outros contornos, tendo o Estado, como colônia, seu poder de controle, e a língua oficialmente tornada uma questão de Estado.

Com a chegada da família real portuguesa no Brasil a partir de 1808, a Língua Portuguesa é oficialmente formulada como língua nacional, tendo ainda como base as gramáticas produzidas por portugueses a partir da gramatização da Língua Portuguesa de Portugal. No entanto, com a independência do Brasil, proclamada em 1822, outros sentidos passam a constituir o Estado e sua unidade nacional. Em 1827 entra em discussão e aprovação uma lei que estabelece que os professores devam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional, colocando em questão a língua em sua relação basilar com a nacionalidade. Conforme Orlandi e Guimarães (2001), nesse momento é que foi percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal, de modo que no final do século XIX, há o início da gramatização brasileira do português, distanciada do modelo de gramática de tradição portuguesa. Outro movimento de gramatização e instrumentalização da língua se instala, com o interesse prático de desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno, que colabora para produzir o efeito de Nação.

Esses processos de gramatização da Língua Portuguesa *no* e *do* Brasil nos mostram que os instrumentos linguísticos são marcados pela historicidade, ultrapassam a instrumentalidade, ao constituir um imaginário de nação e de língua a um Estado. Essa construção imaginária determina o que é uma língua e o que dela deve ser ensinado para mantê-la em sua universalidade, gerenciando-se assim políticas de língua que determinam a unidade e a diversidade, recortando o que pode e deve entrar na ordem linguística. Não podemos esquecer nesse percurso a memória de gramatização dessa língua, vinculada a uma

memória ocidental, que produziu determinados dizeres sobre a língua, o brasileiro e a sua relação com essa língua e com o conhecimento produzido sobre ela, que não deixa de ecoar seus sentidos nos documentos curriculares que oficializam o ensino da LP.

Os movimentos de gramatização da língua no e do Brasil foram analisados por Orlandi (2013) como marcas de duas situações enunciativas que vão constituindo a produção dos instrumentos linguísticos. A primeira situação enunciativa se constitui pela posição-sujeito português que questiona se aquilo que se fala no Brasil e em Portugal diz respeito ao mesmo referente, transportando as situações enunciativas portuguesas ao novo território para reconhecer, nomear, definir e listar, ao mesmo tempo em que a materialidade da situação discursiva produz seus efeitos ao português transportado. Em paralelo, outra situação enunciativa se instaura, produzindo deslizes, deslocamentos, que permitiram a constituição de uma unidade do português do Brasil distinta do Português de Portugal, tendo como referencia a diversidade concreta da língua produzida no Brasil. Duas situações enunciativas possíveis de se apreender na materialização dos instrumentos linguísticos, os quais têm em sua espessura material uma dimensão técnica - diferentes modos de serem feitos - e uma dimensão político-histórica, pois se inscrevem em filiações ideológicas (Aquino, 2020).

Podemos dizer que nas condições de produção da colonização e da República, os instrumentos linguísticos se constituem como objetos de legitimação e institucionalização da língua, com sua unidade e diversidade concreta, de identificação a diferentes espaços enunciativos, de modo que "se a colonização impõe uma língua, a historicização da língua faz com que essa mesma colonização sofra um deslocamento visível no processo de gramatização" (Orlandi, 2013, p. 142). A língua, assim, é apreendida a partir de seu funcionamento, sendo os instrumentos linguísticos materialidades que significam na história, não pelos seus aspectos empíricos, abstratos ou pragmáticos, mas pelos sentidos possíveis de se apreender pelo funcionamento da língua.

Diante disso, entendemos que os instrumentos linguísticos produzem um saber metalinguístico que tem memória, pois são construídos a partir de uma posição teórico-metodológica determinada que afeta sujeitos e sentidos. Isso porque a gramatização do português brasileiro, afirma Orlandi (2013), não foi somente um processo de construção de um saber linguístico sobre a língua nacional, mas sim da ordem da constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro que tem sua própria língua, visível na gramática. No entanto, em cada conjuntura, a gramatização produz efeitos distintos, de modo que já nos anos 1900, com a consolidação do Estado Brasileiro e de nossas diferenças em relação a Portugal, as gramáticas passam a constituir outra função: a de manter os limites formais da língua,

distinguindo quem sabe a língua e quem não sabe *corretamente*, sendo produzida não somente pelo trabalho do gramático, mas entrando em cena o linguista, que passa a ter seu lugar legitimado, como posição-sujeito cientista da língua. Os processos de autoria dos instrumentos linguísticos nos permitem compreender as diferentes filiações de sentido, de modo que tivemos diferentes autorias na instrumentalização da língua do Brasil - os jesuítas, os gramáticos, os linguistas -, cada um tendo em sua autoria diferentes regulações do Estado, conforme a situação de cada conjuntura.

A partir dos estudos de Orlandi (2012c), podemos compreender o princípio de autoria como necessário para qualquer discurso, sendo uma função do sujeito, de modo que a autoria e o texto como unidade de sentidos se constituem mutuamente. O autor se constitui pela ilusão de origem e unidade do dizer, assumindo-se, nesta função social, enquanto produtor de linguagem. Por isso, quando pensamos os jesuítas, os gramáticos e os linguistas, assumindo esta função social, cada um o fizeram/fazem filiando-se a diferentes saberes sobre a língua, porque a autoria se constitui na historicidade, por um sujeito determinado, interpelado pela ideologia e individuado pelo Estado a produzir a sua autoria a partir de determinada(s) posição(ões)-sujeito, inscrita(s) em FD e formações ideológicas. Esse movimento de identificação e individuação do sujeito em sua função-autor não acontece, por outro lado, sem a possibilidade de deslizamentos, deslocamentos, injunções que levam a outros movimentos de sentido quando não à resistência ao sentido dominante.

Os documentos curriculares também são constituídos pela ilusão de origem e unidade do dizer, isto é, por um princípio de autoria que possibilita lermos como um texto e não um emaranhado de frases soltas. No entanto, quem assume a função social de autor deste documento é o Estado, que produz modos de individuação dos sujeitos, fazendo com que o sujeito-professor de LP, ao se apropriar dos documentos curriculares, possa se identificar com determinado sentido de língua, de ensino e de trabalho postas como necessárias ao Estado, assumindo posições-sujeito, as quais estão sempre se constituindo em um movimento continuo de identificação e individuação.

Em diálogo com isto, consideramos a gramatização de uma língua sempre num contínuo - não há um começo e um fim -, confirmando, mais uma vez, os instrumentos linguísticos como tecnologias que produzem memória à língua e ao sujeito, inscritos em diferentes condições de produção que determinam sua dimensão técnica e político-histórica. Os instrumentos linguísticos mudam porque são históricos, de modo que no Brasil não é mais produzir um instrumento para civilizar, catequizar ou produzir uma unidade nacional para sua independência. Os instrumentos linguísticos constituem-se especialmente em manter a

unidade da língua em relação ao Estado e seu poder de reger os interesses da formação social dominante.

Diante disso, podemos considerar os instrumentos linguísticos também como parte do funcionamento dos AIE, de modo que, se os documentos curriculares são instrumentalizadores do trabalho do sujeito-professor de LP, podemos compreendê-los como parte do aparelho escolar, que é o AIE dominante e determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção. Reiteramos os documentos curriculares constituídos pelo discurso *de* Estado *sobre* o ensino e *sobre* a língua. É lugar de disputa de sentidos e de efeito de consenso que determina um imaginário de unidade de língua que representa a unidade do Estado, logo, é um processo histórico que não se dá descolado de suas condições materiais.

Nessa perspectiva, o processo de instrumentalização da língua nunca se finda. Zoppi Fontana (2009, p. 23) formula que desde os anos 1990 há um novo período na gramatização brasileira, que se caracteriza "pelas novas inflexões produzidas em torno do imaginário de língua nacional, a qual passa a ser significada, também como *língua transnacional*". Outras formas de instrumentalização da língua passam a constituir sentidos que produzem a língua como língua transnacional "definida pelos fortes laços de identificação com a história e identidades nacionais, reformulados pelos discursos de '*internacionalização*' e '*mercantilização*' que deslocam o sentido da língua nacional" (Zoppi Fontana, 2009, p. 22, *grifos da autora*), produzindo o efeito de uma língua que ultrapassa as fronteiras do território nacional, como prolongamento simbólico do domínio político e econômico do Estado-Nação. Para isso, gramáticas para o ensino de LP como língua estrangeira são produzidas, bem como outros instrumentos, tais quais os exames de proficiência nesta língua, o *Celpe-Bras*, o único certificado de proficiência de português como língua estrangeira, reconhecido pelo governo brasileiro.

Nos anos 2000 já podemos compreender outros movimentos de gramatização da Língua Portuguesa, que visam significá-la como língua de acolhimento frente aos migrantes e refugiados no Brasil. Desse modo, podemos vislumbrar que a constituição de tecnologias da linguagem produz outros modos de relacionar e significar os sujeitos e os sentidos sobre língua, sobre ensino, sobre sociedade e sobre o sujeito.

Essa leitura discursiva dos instrumentos linguísticos permite lançarmos mão da análise do funcionamento de outras formas de instrumentalização da língua, além da gramática e do dicionário, as quais mudam a relação do homem com suas condições materiais de existência. Podemos citar os instrumentos de jurisdição da língua (Orlandi, 2001), que tratam de aspectos

de oficialização do seu ensino, de regulamentação, de acordos e de censura, e os instrumentos educacionais, como os documentos curriculares aqui compreendidos, produzidos sob a determinação daquilo que pode e deve ser ensinado sobre a língua numa formação social dada, instrumentando o trabalho do sujeito-professor de LP ao passo que interpela e individua este trabalho a assumir determinada posição.

Essa compreensão está em consonância com Silva Sobrinho (2014, p. 313) ao considerar que as "as formas que assumem os instrumentos linguísticos estão relacionadas ao modo como a sociedade se constitui historicamente". Isso porque os instrumentos linguísticos não estão alheios à formação social e os são produzidos como parte da história de uma língua, tendo em sua espessura material, o funcionamento da memória.

Podemos exemplificar pelo caso do *Programa de Português para os Exames Preparatórios no Brasil*, estabelecido em 1887, analisado por Guimarães (2023), como decisivo no processo de instalação e propagação de um novo conhecimento sobre a língua, ao ser um instrumento não "da ordem da normatização da língua, mas da normatização do que se deve ensinar sobre a língua e como" (Guimarães, 2023, p. 508). Os exames preparatórios eram, no século XIX, no Brasil, os exames que davam acesso à universidade, de modo que esse programa foi formulado pela voz oficial do Estado a partir da autoridade intelectual e institucional de *Fausto Barreto* (1852-1908), professor do *Colégio Imperial de Pedro II*, o qual estabeleceu o novo programa para os exames preparatórios de LP. Este seu caráter mudou depois da criação dos cursos superiores de Letras que começaram a ser criados na década de 1930 – 1934 na *Universidade de São Paulo* e em 1939 na *Universidade do Brasil* no Rio de Janeiro.

Conforme Guimarães (2023), esse programa não foi resultado da gramatização, mas estabeleceu condições no processo de gramatização, de como deve ser uma gramática, regulando a forma do conhecimento sobre a língua. Assim, para o autor, o programa funciona como um *meta-instrumento linguístico* que catalisou a produção de instrumentos linguísticos naquele momento, dizendo-nos não só o que é a língua, mas produzindo uma política a ela.

Outro objeto é o *Museu da Língua Portuguesa*, analisado por Silva Sobrinho (2014), como instrumento tecnológico que tem em seu funcionamento a instrumentalização da língua. Para chegar a essa formulação, o autor considerou as relações entre a sociedade e as tecnologias relacionadas à linguagem. "O modo como a sociedade brasileira se constitui historicamente produz a necessidade de outras formas de tecnologias além da gramática e do dicionário" (Silva Sobrinho, 2014, p. 313), de modo que o museu é uma dessas formas de necessidade histórica conformada pela ética do lazer, em pleno século XXI, no qual o

capitalismo em sua forma neoliberal, de consumo exacerbado, faz com que o lazer se torne um produto a ser consumido, tendo em sua espessura material filiações de sentidos conformadas pelas filiações ideológicas.

Diante disso, os documentos curriculares têm sua constituição vinculada ao modo como a sociedade vai se organizando historicamente. Sua constituição, formulação e circulação atende as condições históricas, as quais imbricam o modo como é constituído e suas filiações políticas. Os documentos curriculares de SC são produzidos, atualizados e postos em circulação de acordo com as condições de produção, inscrevendo-se na historicidade, permeado por relações de força e de sentidos, de disputas políticas que visam legitimar, autorizar e por em consenso determinados sentidos para língua, para trabalho, para escola.

A construção desse instrumento educacional emergiu em condições de confronto-aliança teórico-político sobre LP e seu ensino, de redemocratização do país, após mais de 20 anos de ditadura militar, de processo de reestruturação produtiva dos modos de produção frente à ascensão do neoliberalismo, e de ampliação e universalização da educação básica. Esses pontos marcam um horizonte de retrospecção e projeção que produzem efeitos na instrumentalização da língua, fazendo com que outras formas de instrumentos sejam produzidas, como o documento curricular, o qual põe em funcionamento a língua enquanto objeto de ensino. Língua essa que compreendemos como "*língua escolar*, pressupondo no nome a presença-ausência de múltiplas línguas e significações, distintos modos de subjetivação e identificação dos sujeitos escolares [...] na relação entre as línguas sob um funcionamento equívoco e contraditório" (Pfeiffer; Silva; Petri, 2019, p. 119, *grifos das autoras*). Língua que não pode ser confundida com a língua de cada um ou com a língua da/na gramática, pois ao ser trabalhada no espaço escolar, outras condições lhe são impostas.

Como nos mostra Guimarães (2004), a partir da década de 1930 há um novo período para os estudos da Língua Portuguesa no Brasil, marcado pela fundação dos cursos de Letras, os quais passam a se constituir em espaços de pesquisa sobre as questões de linguagem que até então estavam vinculadas à questão do Estado, enquanto língua nacional, a um padrão literário e ao ensino. A partir desse acontecimento, não é mais da posição-sujeito gramático que o Estado se sustenta em relação à língua, mas da posição-sujeito linguista, articulando a língua e seu ensino numa relação Estado, ciência e formação social. Diante desse tripé, o modo de constituir os instrumentos linguísticos ganham outros contornos, filiando-se a outras redes de sentido, assumindo outras formas que produzem políticas de língua e de ensino, que

fazem com que os documentos curriculares assumam determinada(s) teoria(a) linguística(s) como direção para o ensino da língua do Estado.

A partir dessa conjuntura, da metade do século XX em diante, afirmam Pfeiffer e Silva (2014), há um confronto-aliança do teórico com o político, que constitui uma política de memória à língua e ao seu ensino na articulação entre o Estado, a Ciência e a Sociedade. As pesquisadoras analisam a partir desse momento histórico como a linguística se instalou e passou a ser disseminada tanto na academia como no espaço escolar, a partir de sua institucionalização nas universidades brasileiras, via graduação e pós-graduação, associações e revistas especializadas, com a chegada da ideologia da comunicação que domina a produção acadêmica, a legislação, o financiamento de pesquisas, as políticas de escolarização e o ensino de língua. Esses fatos acontecem numa conjuntura econômica, social e política marcada pela forte industrialização, migração interna e urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização, com projetos planejados e financiados por organismos internacionais, como forma de alavancar o desenvolvimento, levando à escola um outro brasileiro que até então não fazia parte dos bancos escolares, que trouxeram consigo práticas linguísticas diferentes que fazem tensão a uma unidade imaginária.

O que se coloca nessa conjuntura, afirmam Pfeiffer e Silva (2014), marcada pelos processos de urbanização e de institucionalização dos estudos da linguagem e de uma língua nacional, é uma diversidade concreta frente a uma unidade imaginária que precisa ser mantida. Assim, o Estado busca, no científico, soluções estratégicas que possam construir uma nova unidade linguística por meio da formulação de políticas públicas. Isso demandou da produção de instrumentos tecnológicos, que passaram a circular nas escolas como instrumentos de trabalho do sujeito-professor de LP, sustentados por teorias linguísticas.

A conjuntura a partir da qual as autoras fazem sua reflexão pode ser remetida ao que Pêcheux (1998) formula como um momento de aparente unificação da linguística, na forma dominante de funcionalismo, com a retomada do desenvolvimento industrial pós-guerra, que buscava o desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias. A questão da comunicação emerge como um fator preponderante numa articulação interdisciplinar, da qual emerge a psicologia behaviorista, projetos iniciais de tradução automática, a simulação da inteligência artificial, o esquema funcional da comunicação linguística, sob um desejo utópico de dominar o mundo por meio de um humanismo de boas intenções de instituições, como a UNESCO.

A articulação entre Estado e ciência, conforme Silva (2018), se intensificaram ao longo da década de 1980, em um contexto de redemocratização do país. Essa abertura possibilitou as teorias linguísticas se tornarem conhecidas em nível nacional, fazendo com que

embates e alianças entre elas se movimentassem. A urbanização continuava crescente e desordenada, trazendo maior visibilidade às desigualdades e às diferenças individuais e regionais. Assim, as questões sociais, educacionais e linguísticas são enfatizadas, a fim de se formular propostas de solução para aquilo que passa a ser significado enquanto desigualdade escolar sob o efeito de apagamento da desigualdade social.

Silva (2018) pontua que os linguistas passam a ocupar uma posição de críticos do ensino conservador, normativo e discriminatório da língua, com uma posição ativa frente à formulação de políticas de ensino de língua, por meio da elaboração de leis, formação de professores e materiais didáticos. A construção de documentos curriculares ganha corpo, definindo a partir da década de 1990 os sentidos possíveis para a língua e seu ensino na educação básica. Diante disso, os documentos curriculares são determinados pela gramatização da língua, a partir de sua vinculação à cientificidade, de modo que não têm seu funcionamento como a gramática e o dicionário, mas, como estes, produzem discursos sobre a(s) língua(s), discursos esses que produzem imaginário(s) de língua, de ensino e de trabalho para sujeito-professor de LP, instituindo uma política de memória. Os documentos curriculares normatizam o trabalho do sujeito-professor, estabelecem o que e como ensinar, de acordo com determinada filiação teórica, desvelando, poderíamos dizer, a impossibilidade de escolha teórica do sujeito-professor, ao passo em que, sedimenta e recorta do interdiscurso, uma possibilidade de se ensinar.

Entendemos que os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* também significam pelo não-dito, o que se mantém no silêncio, como fundante da constituição dos sentidos, visto que "o não-dito que é história e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação entre língua e ideologia" (Orlandi, 2007, p. 23). O não-dito também significa o que é ensinar português ao sujeito-professor de LP, interpelado a constituir-se por determinados sentidos de língua e de ensino, os quais estão sempre em disputa, porque se tratam de objetos paradoxais (Freitas, 2018).

Como nos diz Pêcheux (2012b, p. 115-116), os objetos paradoxais são "simultaneamente, idênticos consigo mesmo e se comportam antagonicamente consigo mesmos [...] funcionam em relações de força móveis, em mudanças confusas que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis". Desse ponto de vista, entendemos os objetos paradoxais em vinculação às relações de força, as lutas de classes que se materializam pela luta das palavras, que significam de maneira antagônicas conforme sua inscrição ideológica. Por isso, língua e ensino são compreendidos, com Freitas (2018), como objetos

paradoxais porque seus sentidos não são fixos, tendo sempre presente um sentido e seu oposto, sempre em disputa, vinculando-se a diferentes filiações discursivas e ideológicas.

Por concordar com Pêcheux, entendemos que tais objetos são "o lugar da falha por excelência; o lugar da dissolução de fronteiras das formações discursivas que permanecem em disputa" (Freitas, 2018, p. 116). Os sentidos de língua e ensino, portanto, estão postos em disputa e materializam-se nos instrumentos educacionais, dando direções distintas ao trabalho do sujeito-professor de LP, que também é posto em um lugar de disputa ideológica, ora como transmissor, ora como mediador, ora como empreendedor e gestor, inscrevendo cada sentido em um ritual ideológico que não se dá se não por rejeições e atos falhos que permitem compreender a reprodução/transformação das relações de classes não como repetição do mesmo, mas como efeitos ideológicos que se movimentam em processos que estabilizam ou interrompem a perpetuação das reproduções de dominação.

Para efeitos de fechamento dessa subseção, reiteramos os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* que, como a gramática e o dicionário, funcionam para atender às necessidades de uma dada formação social, em seus aspectos técnicos e político-históricos, constituindo, formulando e pondo em circulação um imaginário de língua a ser ensinado, universalizado. Essa possibilidade de análise está articulada com o próprio desenvolvimento da AD e da HIL no Brasil que, desde seu início, nos anos 1980, pelo trabalho de Eni Orlandi, visa estabelecer e difundir "estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa" (Orlandi, 2001, p. 9). Estudos que não cessam de produzir gestos de leitura e que se imbricam a questões teóricas que movimentam a produção do conhecimento.

Ao produzir conhecimento sobre a língua, por meio da produção dos instrumentos linguísticos, também se produzem sentidos sobre a formação social e sobre os sujeitos. Por isso, os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* inscrevem-se na historicidade, num confronto teórico-político de instrumentalização da língua, seu ensino e do trabalho do sujeito-professor de LP.

Tendo este percurso teórico-analítico, que considera a historicidade dos instrumentos educacionais, apresentamos, na próxima seção, o recorte e a montagem do *corpus discursivo*, seguidos pelos critérios estabelecidos nos objetivos geral e específicos da pesquisa. Temos como objetivo apresentar como na teoria materialista do discurso constituímos o *corpus discursivo*.

2.4 DO ARQUIVO À MONTAGEM DO CORPUS DISCURSIVO

A partir do arquivo da pesquisa, realizamos a constituição da montagem do *corpus* discursivo, do recorte daquilo que possibilita compreender o objeto de análise. Do texto como unidade de análise produzimos o recorte de análise, "um fragmento da situação discursiva" (Orlandi, 1984, p. 14) que possibilita perscrutarmos a materialidade linguístico-histórica.

Para Orlandi (1984), o recorte é uma unidade discursiva, um fragmento que remete às condições de produção que envolve a situação discursiva, o contexto sócio-histórico-ideológico. Pelos recortes, há a representação de momentos diferentes do processo histórico que trabalham, por um lado, na relação entre os processos de sentido já cristalizados pelas instituições, e por outro lado, na instauração da multiplicidade dos sentidos.

Em consonância a isso, considerando nossa questão de pesquisa, compomos o *corpus discursivo* a partir de recortes de Sequências Discursivas (SD) dos capítulos que tratam sobre LP e seu ensino, os quais fazem parte das quatro versões de documentos curriculares oficiais de SC, a saber:

- Capítulo *Língua Portuguesa*, da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991);
- Capítulo *Língua Portuguesa* da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998);
- Subcapítulo *Área de Linguagens* da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014);
- Capítulo *Área de Linguagens e suas Tecnologias* do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).

O *corpus discursivo* se constituiu por ser um "sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório" (Léon; Pêcheux, 2012, p. 165) que resulta do batimento entre a descrição e a interpretação do arquivo, de modo que não se configura por ser homogêneo tampouco banco de dados. Essa questão é fundamental e constitui a singularidade do trabalho discursivo, pois não trabalhamos com dados, coletados, prontos, a serviço do analista, mas com fatos discursivos. É com o modo como o texto organiza a relação língua e história na produção de sentidos e de sujeitos, pois há diferentes processos de significações acontecendo em sua discursividade (Orlandi, 2012a). Diante disto, o texto é unidade de análise, a partir do qual podemos apreender um estado do processo discursivo, e o discurso - efeitos de sentido entre locutores, - é unidade teórica, pois é ele, afirma a pesquisadora, nosso objeto de estudo, que se constitui na dispersão de textualidades.

Do recorte das SD que compõem o *corpus discursivo*, metodologicamente montamos dois quadros de recortes, conforme regularidades que respondem a nossa questão de estudo, intitulados:

Quadro 2 - Recorte Discursivo

Recorte Discursivo (RD)	**Título**
Recorte Discursivo I (RDI)	Do núcleo do trabalho do professor
Recorte Discursivo II (RDII)	Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e sobre a língua

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos RD, as regularidades de análise foram apreendidas em sequências discursivas (SD), entendidas como "reformulações tomadas na rede dos enunciados e na rede de lugares enunciativos que instauram o sujeito no fio do discurso" (Courtine; Marandin, 2016, p. 51). Pelas SD é possível depreender marcas linguístico-discursivas que produzem regularidades ao se inscreverem no fio do discurso, sendo o ponto de partida do mesmo em relação à unidade e a dispersão de sentidos, como atesta Orlandi (2020). Tais marcas dizem respeito à organização discursiva, as quais remetidas à exterioridade, à propriedade do discurso, nos levaram ao estabelecimento desse funcionamento às formações discursivas, representativas da formação ideológica. Essa consideração nos é essencial, como atesta Pêcheux (2012c), pelo fato de que diferenças e contradições em nível sintático ou no nível lexical não são suficientes para se chegar ao funcionamento discursivo; é preciso determinar como as palavras, expressões e enunciados funcionam "com referentes ideológicos e políticos diferentes e eventualmente antagônicos" (Pêcheux, 2012c, p. 255), de modo a alcançar o funcionamento discursivo.

Nessa perspectiva, as regularidades são entendidas na relação contraditória da linguagem com a exterioridade. Ou seja, o modo como lemos o arquivo na sua historicidade, trabalhando os sentidos no texto, nos levou a "descrições regulares de montagens discursivas" (Pêcheux, 2012a, p. 57), as quais nos tomaram à interpretação. Assim, as regularidades aqui não são compreendidas como repetições termo a termo. Entendemos que "há repetições que fazem discurso" (Courtine; Marandin, 2016, p. 46), mas que pelo fato de retornar em outras condições, podem não se constituir como o mesmo discurso. Nesse sentido, as regularidades não seguem necessariamente uma ordem cronológica ou linearidade, tão pouco reformulações

literais. As regularidades dizem respeito à relação entre o linguístico e o ideológico, isto é, a relação entre marcas linguísticas e as propriedades do discurso.

Como forma de organização, as sequências discursivas são dispostas em quadros de RD, numeradas em ordem crescente sequencialmente e identificadas conforme os documentos curriculares analisados.

Quadro 3 - Sequências Discursivas

Nomeação das SD	Título dos documentos curriculares
SD (DC1)	Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991)
SD (DC2)	Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998)
SD (DC3)	Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)
SD (DC4)	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)

Fonte: elaborado pela autora.

Nosso percurso de análise parte da superfície linguística ao objeto discursivo e este ao processo discursivo, conforme desenvolvem Pêcheux e Fuchs (2010). A superfície linguística é o objeto empírico, um discurso concreto, constitutivo pelas ilusões de originalidade e de certeza. Nessa etapa de análise olhamos para a formulação que está na base linguística, buscando anular o efeito de evidência, num movimento de dessuperficialização linguística que nos leva ao objeto discursivo, "o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico" (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 181). Do objeto discursivo, produzimos a dessintagmatização discursiva que anula o efeito da ilusão de originalidade, nos possibilitando compreender o processo discursivo, isto é "o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas" (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 181). Por este percurso, buscamos mostrar o funcionamento discursivo, seus efeitos de sentido sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de ensino de SC.

Tendo como base o objetivo de pesquisa e os processos teórico-analíticos apresentados, a organização das regularidades se deu pela montagem de recortes discursivos (RD) que nos possibilitaram compreender os *movimentos ressignificação* do discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP em relação às concepções de língua e seu ensino. Para

analisá-los, acionamos teoria e análise mutuamente, conforme o movimento pendular empreendido por Petri (2013, p. 42). Essa escolha teórico-analítica se deve ao entendimento de que "cada análise é uma análise" (Orlandi, 2010, p. 30), o que nos intenta a produzir para este objeto de estudo um percurso singular que nos permite ler seus modos de significação.

Nesse sentido, o *RD I "Do núcleo do trabalho do professor"* é composto por oito SD organizadas pela marca *Do núcleo do trabalho do professor: criar X*, recortada do DC1[30]. Essa entrada nos levou a ler os movimentos regulares que se constituíam no dizer dos documentos curriculares em torno *do núcleo do trabalho do professor* e aquilo que produzia movimentos de ressignificação. Esse *RDI* nos ajudou a compreender e a responder como sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP vão sendo ressignificados, considerando as condições de produção, principalmente o que diz respeito à reprodução/manutenção/transformação das relações de produção e dos modos de produção.

O *RD II "Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e sobre a língua"* é composto por doze SD organizadas conforme as regularidades das marcas *professor* e *docente*. A partir desse *RD II*, buscamos compreender os movimentos de ressignificação em torno do(s) imaginário(s) de professor de LP e de língua que emergiram, considerando o funcionamento da memória, das formações imaginárias, e formações discursivas. Foi-nos essencial para compreender *os movimentos de ressignificação*, os quais nos mostram como algo do dizer se mantém, mas também produz deslocamento(s), resultantes do funcionamento ideológico.

[30] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*

3 LÍNGUA, CIÊNCIA E ESTADO

> A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado. (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 37).
>
> A história da produção dos conhecimentos não está *acima* ou *separada* da luta de classes. (Pêcheux, 2009, p. 172, grifos do autor).

Neste capítulo, objetivamos investigar como se constitui o processo de produção do conhecimento linguístico a fim de balizar a compreensão dos sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP em relação às concepções de língua e seu ensino. Questionamo-nos, assim, a historicidade dos sentidos por meio de uma leitura discursiva para compreender como as condições de produção afetam nosso objeto de análise.

Essa questão nos é latente e potente, visto que, no dizer de Pêcheux (2009), a produção histórica do conhecimento científico se inscreve em condições de produção de determinada formação social, não estando separada das condições de reprodução/transformação das relações de produção. Por isso, para compreendermos que imaginário de trabalho e de língua emerge da materialidade discursiva se faz necessária à análise da conjuntura sócio-histórica-político-ideológica que constitui a língua como objeto de ensino no discurso oficial, por meio de confrontos-alianças teórico-políticas que articulam um campo disciplinar para o seu ensino.

Diante disso, partimos do entendimento de que "ciência e política se conjugam" (Orlandi, 2014, p. 17). Isto é, as questões teóricas e suas alianças que vão sendo mobilizadas no discurso oficial, constituindo um imaginário de língua e um imaginário de trabalho ao sujeito-professor de LP, são determinadas pelas condições de produção. Sendo assim, as condições de produção determinam os efeitos que tais questões teóricas poderão produzir, de forma que o sentido pode tomar diferentes direções a depender das condições de sua produção.

Isso permite interpretar o funcionamento do político, entendido como a divisão dos sujeitos e dos sentidos, "o lugar de disputa dos princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças" (Orlandi, 2013, p. 17). O político nos dá a dimensão das múltiplas relações que o sentido pode tomar, de maneira que o gesto de interpretação permite compreender como este sentido se relaciona.

> Na ligação do teórico com o político, os rumos que toma esta ou aquela forma de reflexão sobre a linguagem oferece opções que se ligam, de maneiras distintas, com

> a sociedade e respondem, de modo diverso, às necessidades históricas dos sujeitos que se constituem sujeitos sociais, cidadãos. (Orlandi, 2014, p. 11)

As reflexões sobre linguagem e língua não são unívocas, mas entrelaçadas pela opacidade, pelo funcionamento de significantes de mesma grafia, mas de efeitos de sentido diferentes, que ganham lugar e forma no discurso oficial. É nessa direção que o político se instaura como lugar de disputa, e o mesmo, o UM, produz diferentes efeitos que fazem da língua uma questão de Estado, forjada para atender às necessidades de um todo complexo com dominante, que constitui uma formação social. Dito de outro modo, a língua que fala o Estado e a língua que deve ser ensinada na escola não é qualquer uma, e não é uma, mas sua construção imaginária leva a um sentido possível que se constitui conforme as condições de produção, isto é, conforme a conjuntura, o sujeito e a memória que funcionam como um saber que institui os sentidos possíveis convocados pela historicidade.

Tendo essa compreensão política dos sentidos, primeiramente analisamos como se constitui na historicidade a prática teórica da linguística, suas contradições e divisões que tomam a língua como objeto próprio, inscrevendo-se nessa historicidade nosso posicionamento discursivo. Por conseguinte, apresentamos a conjuntura do ensino de Língua Portuguesa no Brasil a partir da segunda metade do século XX, conjuntura na qual o desenvolvimento urge frente à reestruturação produtiva do capitalismo e ao mercado de trabalho, impondo outras necessidades ao sujeito-trabalhador em uma sociedade urbana e letrada. Esse percurso permite analisar como tais condições de produção sustentam a textualidade do arquivo da pesquisa, perscrutando-se pela leitura, no batimento entre a descrição e a interpretação, a materialidade linguístico-discursiva dos documentos curriculares.

Ressaltamos que esse percurso colabora para respondermos um dos objetivos específicos da tese, *como o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio vem sendo ressignificado na relação com as concepções de língua e seu ensino.* Nosso foco está em analisar as concepções que emergem do discurso oficial e a relação que pode estabelecer com o imaginário de trabalho do sujeito-professor de LP. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro momentos. No *3.1 – Entre alianças e confrontos teóricos: o trabalho da contradição*, analisamos como a contradição funciona produzindo efeitos de confronto e aliança teórico-políticos na linguística, desdobrando-se no *3.1.1 – Em outro terreno: língua/discurso*, a partir do qual traçamos nossa filiação teórica de língua e de discurso, e *3.1.2 – O terreno da linguística brasileira*, que possibilitou lançar nosso olhar sobre a constituição da linguística no Brasil. Já no *3.2 – Confrontos e alianças*

teórico-linguísticos no discurso oficial, analisamos como a contradição constitui e sustenta um imaginário de língua no discurso oficial.

3.1 ENTRE ALIANÇAS E CONFRONTOS TEÓRICOS: O TRABALHO DA CONTRADIÇÃO

O título que escolhemos compor esta parte de nossa pesquisa nos instiga a mobilizar a contradição como um movimento tenso que coloca o sentido em funcionamento desigual em determinado processo histórico. Dito de outra forma, a contradição funciona em nosso objeto de análise como operador analítico que nos possibilita compreender as possíveis relações que o sentido pode tomar, de modo que buscamos analisar os efeitos da contradição que sinalizam pontos de confronto e aliança entre teorias linguísticas que vão produzir um imaginário de língua a serviço do Estado. Trata-se de saberes distintos que confrontam e aliam gestos de interpretação que produzem a sedimentação de sentidos na relação com a memória e sua filiação desigual a formações discursivas e ideológicas.

Estamos pensando a contradição numa perspectiva materialista histórica, que nos aponta para a história como um movimento incessante, sem começo nem fim estabelecidos.

> Diria que a contradição, como a encontramos em *O Capital*, apresenta a particularidade surpreendente de ser *desigual*, de colocar a prova contrários que não são obtidos afetando outro do signo oposto ao primeiro, porque são tomados em *relação de desigualdade* que reproduz continuamente suas condições de existência em consequência desta contradição. Falo por exemplo da contradição que determina o modo de produção capitalista e o condena tendencialmente, a contradição da relação de produção capitalista, a contradição que divide as classes como classes, em que se defrontam duas classes inteiramente desiguais: a classe capitalista e a classe operária. [...] Ela não têm a mesma história, não têm o mesmo mundo, não têm os mesmos meios, nem levam a cabo a mesma lutas de classes; e no entanto se defrontam e isto é cabalmente uma contradição, visto que a relação de seu defrontamento reproduz as condições de seu defrontamento, ao invés de superá-las na sublime elevação e reconciliação hegeliana (Althusser, 1978, p. 147-148).

Althusser (1978) nos mostra, a partir da leitura que faz de Marx, o caráter desigual da contradição que se realiza não como par opositor, mas princípio que possibilita a reprodução das condições de produção de um modo de produção. Assim, a contradição não pode se constituir inseparável das condições de sua existência, sendo afetada por elas, e sobredeterminada pelos níveis e instâncias que constituem uma formação social, de modo que a divisão de classes, a luta ideológica, constitui-se sempre se defrontando, não tendo

existência anterior a história. Isto é, a contradição faz movimentar os processos históricos de reprodução, mas também de transformação das relações de produção.

É aqui que Pêcheux (2009) irá compreender o discurso, forma material da ideologia, constitutivo da contradição, visto que este tanto pode reproduzir sentidos de dominação quanto sua transformação. O discurso emerge das condições de reprodução/transformação das relações de produção, porquanto é sua condição de existência produzir o mesmo e o diferente, de modo que a contradição produz um funcionamento desigual do sentido, considerando-a como organizadora da relação das formações discursivas no interdiscurso.

Sendo assim, a contradição opera como elemento analítico importante que nos permite compreender como o significante *língua* é posto em disputa e seus sentidos, constitutivos no interdiscurso, convocados e mobilizados contraditoriamente na história da Linguística, produzem uma direção ao ensino da LP no discurso oficial. É analisar como a produção do conhecimento sobre a língua se constitui nesse processo histórico de reprodução/transformação das relações de produção capitalista, visto que ela é própria da luta de classes.

Compreender a contradição como estruturante de todo processo histórico-ideológico é "levar a sério as condições que tornam esta contradição desigual, ou seja, as condições estruturais que definiram o que chamei o todo complexo com dominante" (Althusser, 1978, p. 148), que diz respeito à formação social - como as condições materiais e estruturais definem esta formação - a qual se baseia numa relação contraditória entre capital e força de trabalho. Diante disso, analisar como os sentidos sobre língua se constituem e emergem do interdiscurso, o "*'todo complexo com dominante' das formações discursivas*" (Pêcheux, 2009, p. 148-149, *grifos do autor*), entendo-o como também submetido às leis de desigualdade-contradição-subordinação que constituem o complexo das formações ideológicas no discurso, nos coloca diante de regionalizações de sentido que de maneira desigual, confrontam e aliam-se sob a forma de um efeito de repetição na produção de uma política de memória ao ensino de LP que interpela sujeitos e sentidos. Logo, interdiscurso, formação discursiva e interpelação ideológica imbricam-se produzindo sujeitos e sentidos como efeito ideológico elementar.

Nesse escopo, analisamos como a contradição irrompe sentidos de confronto e aliança teóricos que vão sustentar uma política de memória ao ensino de LP no discurso oficial, considerando a memória e seu trabalho de institucionalização de sentidos que se marcam na historicidade por um longo processo de retomadas, regularizações e reformulações que vão estabelecer, num determinado processo histórico, sentidos hegemônicos sobre língua e sobre

seu ensino. Uma memória que está sempre em relação com a atualidade, pois no próprio movimento de repetição, sentidos podem ser ressignificados, colocados em relação com o ausente – o não dito – que também produz efeitos sobre o dizer. Por isso, ao dizermos política de memória estamos nos referindo à luta ideológica pelo sentido dominante, isto é, pelas marcas que, na temporalidade, emergem e condensam os sentidos como aquilo que é ou deve ser o ensino de LP.

Diante disso, Gadet e Pêcheux (2010) nos apresentam como a contradição marca os estudos da linguagem, naquilo que se define como o seu objeto: a língua. Embora a linguística seja uma prática teórica que tem a língua, "o que chamamos de 'o real da língua' como objeto próprio, sua historicidade revela que este objeto consiste no duplo fato de que há língua e há línguas" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 20). Compreender este objeto no seu duplo fato coloca a contradição como condição de sua existência, visto que ao longo dos estudos da linguagem fios foram sendo tecidos na própria estruturação das teorias linguísticas e nos seus confrontos históricos, constituindo regularidade ao objeto da linguística, sem abandonar por definitivo nenhuma questão do debate científico.

Gadet e Pêcheux (2010) analisam que, nos estudos da linguagem, há quem se coloca em função da unidade da língua e outros que a estudam a partir da diversidade concreta. Essa dupla controvérsia se baseia, por um lado, pelos que trabalham a língua com a existência de uma ordem própria, considerando sua rede de relações internas; por outro lado, aqueles que concebem a língua como produto social de um estado de fato, visando apreender as variações que afetam suas formas, por meio da sua observação e de sua descrição como dados linguísticos.

Essa dualidade contraditória se realiza materialmente na constituição das teorias linguísticas, as quais constituem também o ensino de línguas, sob múltiplas formas, desde a pré-história da Linguística até seus aspectos mais atuais, e é compreendida pelos autores, considerando o real da língua e o real da história, como uma luta entre duas vias - a via do logicismo e a via do sociologismo - sem nenhuma tendência se realizando de forma absolutamente pura, existindo formas intermediárias que se colocam com a pretensão de servirem de paliativo frente à insuficiência de uma tendência pela outra. Essa contradição não se coloca como evidente, mas sim recoberta pela dita neutralidade científica da Linguística, por meio da filosofia espontânea dos linguistas, que constantemente recobre, apaga, recupera por interesses exteriores, o núcleo científico dessa disciplina, sob a forma do "formalismo, o inatismo, o sociologismo, o culturalismo, o pragmatismo, o psicologismo, etc" (Orlandi. 1999, p. 55), os quais tomaram diferentes formas ao longo da história de reflexão sobre a

linguagem. E, acrescentamos, ao ensino de língua, ao constituir o discurso oficial sobre o ensino de LP, de modo que as reflexões sobre a linguagem marcam um percurso que tem implicações no trabalho do sujeito-professor de LP.

O logicismo, e sua forma articulada ao formalismo, se opõe ao sociologismo, e sua forma ligada ao historicismo, por meio da oposição entre natureza e convenção. Afirmam Pêcheux e Gadet (2012), onde o logicismo busca por universais, o sociologismo faz aparecer uma dispersão e uma alteridade no espaço e no tempo. Onde o logicismo enuncia leis e produz uma teoria gramatical, o sociologismo realiza a descrição, fazendo estudo empirista dos dados, de modo que um visa destacar o que é da ordem dos universais enquanto o outro visa fazer estudos comparativos. Nessa confluência, o logicismo toma a linguística como autônoma, já o sociologismo toma o indivíduo em situação como concreto linguístico, produzindo assim uma vinculação interdisciplinar da linguística.

Historicamente, se vinculam ao logicismo os estudos estoicos, as gramáticas especulativas da *Idade Média*, *Port Royal*, etc., e ao sociologismo, os analogistas-convencionalistas, *Aristóteles*, *Vaugelas*, *Herder* e as gramáticas comparadas. E das formas de compromisso entre as duas vias, ditas intermediárias, destacam-se os trabalhos de Humboldt, ao ligar ambos os aspectos: logicista do equipamento intelectual presente em todo homem e sociologista que coloca a especificidade de cada língua e cultura.

Os pesquisadores pontuam, no logicismo, o gerativismo de *Chomsky*, conforme sua concepção de sintaxe apoiada na lógica, e cujo inatismo anti-behaviorista toma como origem o de *Port Royal*. No sociologismo, a sociolinguística ou a sociologia da linguagem, com sua articulação interdisciplinar apoiada na etnologia, na antropologia e na psicologia social, com uma metodologia que visa uma análise continuísta do comportamento linguageiro do indivíduo. A contradição dessas duas tendências pode ser vislumbrada por meio do conceito de competência que se desdobra em competência heterogênea (*Labov*) ou em competência comunicacional (*Hymes*), visando dar conta do comportamento de um locutor real, em uma situação real, ao lado da competência propriamente linguística.

Quanto às formas intermediárias, encontram-se nelas *Bloomfield*, a teoria da comunicação, o funcionalismo, o distribucionalismo de *Harris*, a semântica gerativa, a teoria da enunciação, os estudos da inteligência artificial, bem como a sociolinguística, conforme estudos de *Labov*, que vincula o conceito de competência à situação e à estrutura social e a uma noção de regra gerativa variável. Além dessas formas intermediárias, os autores apresentam as formas intermediárias por justaposição, em que a estruturação de uma tendência necessita referência a uma tendência oposta, como a teoria saussuriana, para a qual,

a semiologia, a fala, o indivíduo, desempenham papel indispensável para a constituição da própria teoria.

Essas duas tendências - logicista e sociologista - embora contraditórias, possuem uma série de transições que exprimem laços poucos visíveis, mas de alianças reais e objetivas que reabsorveriam a contradição. Até poderia se pensar nessas tendências intermediárias como outra possível via para esta contradição, como a semântica gerativa e a teoria da enunciação, no entanto, afirmam os Pêcheux e Gadet (2012), essa via tem como interesse o de "exibir a unidade dos contrários sob a forma moderna do sujeito *lógico-natural*, instalado entre a língua-abstração do logicismo e o indivíduo do sociologismo" (Pêcheux; Gadet, 2012, p.300, *grifos dos autores*), resultando apenas em uma junção daquilo que se pensa como opositivo.

Essas duas vias, portanto, implicam em pensar no nosso arquivo de pesquisa, constitutivo por instrumentos educacionais que tratam do ensino de LP, isto é, por documentos curriculares que constituem um discurso oficial, de Estado, que apontam para sentidos de linguagem e língua. Como tais documentos materializam esta contradição? Seria pelo ensino de uma língua autônoma a um indivíduo em uma situação concreta que precisa ser capaz de adaptar-se à língua em diferentes situações?

Pelos nossos questionamentos, já podemos presumir que a questão do sujeito e da língua é o nó contraditório da linguística, de modo que, possivelmente, não é unindo as formas intermediárias que se chegaria à constituição de outra possibilidade de leitura que não logicista-sociologista. Isso porque, afirmam Pêcheux e Gadet (2012), as duas vias constituem hoje duas formas de denegação da política, cada qual a sua maneira: a primeira nega a política falando aparentemente de outra coisa, e a segunda recalca a política falando ou acreditando falar dela. Denegações estas que fazem emergir outros sentidos ao tomarmos a língua enquanto objeto de ensino e enquanto questão de Estado, pois ao negar o político, isto é, a contradição como constitutiva da língua, nega-se também a descentralidade do sentido, constituindo uma direção ao sujeito. Podemos, então, nos perguntar, que sujeito emerge diante disto e que implicações têm para a luta de classes.

Gadet e Pêcheux (2010) irão nos dizer que o logicismo considera o sujeito dotado de intenção, tendo seu núcleo central na questão filosófico-jurídica da relação de responsabilidade entre pessoa e coisa realizada na ideologia burguesa. Já o sociologismo, desenvolvido depois da *Guerra Fria*, nos Estados Unidos, e na Europa, sob o que convencionou chamar o *Terceiro Mundo*, tem como promessa contribuir para resolver os desvios e suprimir as desigualdades frente ao dito fracasso escolar que atinge aos pobres, estando sempre a espreita de um novo programa ou projeto compensatório que os ajudará,

trazendo consigo um ideal humanista-reformista que silencia as desigualdades estruturais inerentes ao modo de produção capitalista.

A aliança dessa contradição, tentando tamponar aquilo que falha e falta, buscando alcançar uma possível totalidade, funciona produzindo o recobrimento da questão do Estado burguês que reveste "ao mesmo tempo a forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um foco único e a forma sociologista de uma absorção negociada da diversidade" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 38). Esse poder, continuam os pesquisadores, funciona simultaneamente segundo a figura jurídica do Direito e segundo a figura biológica da Vida: pela via do Direito, o logicismo institui a circulação oficial das significações conforme o Estado e sua autoridade; pela via da Vida, a divisão estratégica burguesa se exerce, por meio de práticas fragmentárias, como a abertura social dos usos linguísticos, pelas quais a burguesia negocia sua instalação, apoiando-se nas classes dominadas para lutar contra elas. Em outras palavras, o Estado burguês impõe uma ordem possível, uma língua lógica e homogênea que garanta sua coesão e a qual deve ser ensinada nas escolas para resolver quaisquer problemas, ao passo que se reconhece a multiplicidade das línguas, mas somente alcança-se o reconhecimento, conservando-as em lugares estratégicos do Estado burguês, para que assim essa multiplicidade ganhe uma única direção possível e aceita.

Esses sentidos podem sustentar uma política de língua que vai instituindo uma memória ao ensino. Não é qualquer língua que pode ser ensinada na ordem escolar, mas àquela que vai instituir a via do Direito e garantir uma unidade imaginária de Estado, ao passo que sejam reconhecidas os usos de outras línguas como vinculadas ao indivíduo e a cultura, enquanto variações de uma língua que tem como referência aquilo que é oficial.

Orlandi (1999, p. 57), a partir da leitura dos autores, nos sinaliza o recobrimento do Estado pelo logicismo, ao considerar "as determinações jurídico-políticas como se fossem propriedades morais e psicológicas inerentes à natureza humana", e pelo sociologismo ao reduzir as relações de trabalho e produção a relações sociais "que não são outra coisa senão uma psicossociologia das relações interindividuais", trabalhando as questões de parentesco, idade, nível cultural etc. Por isso,

> a questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado da natureza quase biológica, a ser transformado politicamente (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 37).

Esses dois caminhos, em constante luta, reiteram a produção do conhecimento científica articulada à luta de classes, inscrita em uma formação social, não existindo *neutralidade* científica. A busca por uma unidade linguística que dê conta de uma única direção possível de comunicação, de leitura e tradução, tornando "o homem mestre da natureza e da sociedade" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 42), projetam o real da língua, a busca pelo impossível que não cessa sempre de se reconfigurar entre confrontos e alianças teóricos. Isto porque o real da língua é o impossível, que nos direciona a compreender o político como constitutivo da língua. Pois, "toda língua é afetada por uma divisão" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 32), que faz ser impossível apreendê-la na sua totalidade, embora se queira alcançar a sua universalidade, o seu real.

Essa busca por uma unidade linguística materializa-se também na busca por um ensino uno e completo, e na produção de instrumentos educacionais que vão se apoiar, como efeito de verdade, na produção do conhecimento científico para definir o quê, como, onde e por que ensinar. Se o sujeito é compreendido como dotado de intenções e consciente de seu dizer, ensinar e aprender a língua podem ser entendidos como práticas que dependeriam somente das intenções e vontades de quem ensina e de quem aprende. No entanto, entendemos que assim como a língua é afetada por uma divisão, sujeito e sentidos também o são, o que nos faz compreender que o ensino da língua não tem apenas uma direção, é um processo histórico que tem imbricações do processo de produção de conhecimento, tendo no trabalho do linguista e do gramático, a contradição constitutiva do real da língua.

O trabalho do linguista e do gramático se coloca em vistas de construir a rede desse real, a fim de que essa rede faça Um, reconhecendo esse Um enquanto real, causa de si e da sua própria ordem, supondo que o real da língua é representável por um repetível que forma uma rede que autoriza a construção de regras (Gadet; Pêcheux, 2010). No entanto, o real da língua é cortado por falhas, pela existência do lapso, do *witz*, pressupõe a alíngua, "enquanto lugar em que se realiza o retorno do idêntico sob outras formas", inscrevendo-se o equívoco como aquilo que faz um segmento ser "ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através da homofonia, da homonímia, da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 55).

Por essa compreensão, podemos dizer que o significante *língua* se constitui pelo efeito contraditório da homonímia, enquanto objeto histórico e discursivo, sendo ao mesmo tempo ele mesmo e outro, pois pelo jogo do simbólico e do político, uma direção de sentido é dado a este significante em cada via linguística e no discurso oficial sobre o ensino de LP. Cada terreno teórico produz seus sentidos, na relação com os processos históricos, com a memória

que funciona como interdiscurso, fazendo com que o significante *língua* produza efeitos sempre nas relações que se estabelecem nas condições de reprodução/transformação das relações de produção, tendo o dizer presente e o ausente como determinantes.

A partir dessa compreensão, Gadet e Pêcheux (2010) questionam por uma mudança de terreno teórica, que compreenda a relação intrínseca do real e do equívoco, relação essa que se inicia com a obra de *Ferdinand Saussure*, obra que se coloca como o ponto de partida crítico de todas as escolas linguísticas atuais, pela inauguração da Linguística como disciplina autônoma. Em nome dele, as linguísticas se dividem, visto as dicotomias que o próprio Saussure carrega, entre o Saussure do *Curso de Linguística Geral* ao dos *Anagramas*.

Do conceito de língua como um sistema de signos, regulada pelo arbitrário, outro conceito se torna latente a este, o de valor, que faz compreender a relação de um signo com outro signo. Essa formulação se torna essencial para a perspectiva discursiva e para pensar em outra via fora do logicismo, do sociologismo e do psicologismo. A língua se constitui como "rede de 'diferenças sem termo positivo'", de modo que o signo funciona no jogo entre relações opositivas e diferenciais e não na sua realidade, concebendo-se assim o não-dito em seu primado teórico sobre a presença do dizer, "porque o todo da língua só existe sob a forma não finita do 'não-tudo', efeito da alíngua" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 58), que nos remonta a compreender a língua na sua incompletude.

A partir dessa leitura, podemos chegar ao entendimento de que a língua "é um sistema que não pode ser fechado, que existe fora de todo sujeito, o que não implica absolutamente que ela escape ao representável" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 63). Por isso, constitutiva de equívoco e contradição que fazem com que a univocidade da língua irrompa no ponto em que o linguístico alia-se ao histórico. Aliar-se à história é considerar que os processos históricos revolucionários, pela contradição - o real da história -, produzem efeitos na língua, esta que "domina o pensamento, impondo-lhe a ordem do negativo, do absurdo e da metáfora" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 59), inscrevendo o registro do inconsciente como constitutivo da produção dos efeitos de sentido, visto que a busca não é mais na regra pela explicação de um problema interno à língua, mas no como se dá o jogo da regra. Essa via, portanto, nos faz pensar também em outra possibilidade de ensino de língua, aquela que escapa a totalidade e que faz emergir o sujeito enquanto forma-sujeito.

Essa compreensão da relação da língua com a história com vistas a outra via teórica possível não tem relação com a ideia de uma linguística marxista ou de uma sociologia materialista, como os autores analisam em *Marr* e *Volochinov*, este último pela obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicada com o nome de *Mikhail Bakhtin* na França,

como um “requestionamento marxista do ‘formalismo’ saussuriano” (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 101). Para Gadet e Pêcheux (2010), tais estudiosos se apoiam em uma psicologia do corpo social herdada de *Plekhanov*, sob a forma de uma psicossociologia da comunicação verbal, que distingue forma e conteúdo, em que o essencial é impor novos conteúdos às formas linguísticas, com vista a “respeitar as formas para melhor impor os conteúdos” (Gadet; Pêcheux, 2009, p. 102), integrando a linguística a Semiologia.

Os pesquisadores também pontuam que a compreensão psicosociológica da comunicação verbal, que constitui a língua como uma ferramenta, instrumento de comunicação, desemboca também nos estudos de *Vygotsky* e *Luria*, avançando por *Léontiev* e seus seguidores. Eles vão se opor ao behaviorismo reflexológico, mas permanecem colados à subversão freudiana da psicologia, não considerando o registro do inconsciente (Gadet; Pêcheux, 2010). Assim, para os autores, essas concepções produzem laço com a via do sociologismo, como uma forma de humanismo. Podemos dizer, então, que tanto essa compreensão quanto aquela apontada no parágrafo anterior pode produzir o efeito de uma língua produto, que tem função a comunicação, que se dá por meio do seu uso. As formas linguísticas, assim, seriam usadas pelos sujeitos, identificados por grupos ou culturas, para comunicar um dado conteúdo, o qual pode ser adaptado, modificado como forma de requestionamento dos conteúdos hegemônicos.

Citar esses outros modos de conceber a língua nos coloca frente ao discurso oficial sobre o ensino de LP que tomamos para análise como arquivo de nossa pesquisa, pois *Mikhail Bakhtin, Vygotsky* e *Luria*, assim como *Léontiev,* constituem referencial teórico que sustenta a cientificidade desse discurso oficial e que produz uma direção de sentido para a língua e seu ensino enquanto questões de Estado. É uma via que se alia ao logicismo, sociologismo e psciologismo, constituindo sentidos que são convocados do interdiscurso a partir de um processo histórico para constituir o discurso oficial. Por isso, este nosso percurso pela contradição que constitui a produção do conhecimento linguístico torna-se essencial para compreender os movimentos de ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial, pois a produção do conhecimento está articulada a relação contraditória entre capital e trabalho, isto é, nas relações de reprodução/transformação de toda sociedade.

Aliamo-nos a uma via que não está fora das lutas de classe, pois “o político está presente nas teorias linguísticas” e nas políticas da Linguística que são práticas de línguas e práticas teóricas dos que trabalham com a linguagem (Orlandi, 2014, p. 17). A via desenvolvida por Pêcheux e seu grupo, bem como por Eni Orlandi e demais pesquisadores que foram se constituindo no Brasil, é a da compreensão da língua por meio de uma posição

materialista que considera o caráter material dos sentidos, trabalhando o sujeito descentrado, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, distante do entendimento de sujeito de direito e psicológico, não reduzindo o social, a história, à exterioridade, visto que compreendemos o social e o histórico como constitutivos da língua e não como fatores de interferência como o faz a via sociologista. Pela via discursiva, na articulação do linguístico com o ideológico, fazemos emergir o sujeito e o sentido, trabalhando a contradição como estruturante. É "supor na língua uma ordem de regra que não é nem lógica, nem social" (Pêcheux, 1998, p. 28), mas de um jogo sobre as regras, passível de equívoco, contradição e falha, pois há o real da língua e o real da história.

Nessa proposta, Pêcheux (1998) retoma aquilo que *Saussure* pensou além do seu tempo, ao buscar onde está o próprio da língua, o objeto da Linguística, entendendo que esse objeto é constituído por uma duplicidade, isto é, "atravessado por uma divisão discursiva" (Pêcheux, 1999, p. 25), a qual não nega a existência de universos discursivos logicamente estabilizados. Mas, antes de qualquer coisa, considera "a condição de existência de *universos discursivos não-estabilizados logicamente*" em toda e qualquer língua natural (Pêcheux, 1998, p. 24, *grifos do autor*). O pesquisador toma a contradição como estruturante, sem buscar negar ou refutar a duplicidade que marca o objeto da linguística, o que fez com que olhasse para a historicidade desse campo de conhecimento demarcado contraditoriamente por duas vias que estão sempre em confronto-aliança.

Por isso, é possível, com os autores, afirmarmos que há língua e há línguas, de modo que essa contradição constitui o objeto residual da pesquisa linguística, aquilo que a linguística precisou deixar de lado para se constituir enquanto ciência, produzindo efeitos sobre o objeto *língua* enquanto objeto de ensino nas escolas. No entanto, no modo como cada via segue seu percurso, ou ignorando ou fingindo trabalhá-la, nega-se o político, de modo que Pêcheux busca no sujeito e na exterioridade não negar seu funcionamento. De mesmo modo, ao analisarmos o discurso oficial, tomamos a contradição como operador analítico que nos possibilita deslocá-lo de um efeito de homogeneidade. Podemos nos questionar de que modo a contradição emerge no discurso oficial e nos possibilita compreender as relações que se estabelecem sobre a língua enquanto objeto de ensino do trabalho do sujeito-professor de LP.

Tentar responder essa questão demanda de um percurso de leitura, descrição e interpretação que desnaturaliza os efeitos de transparência da linguagem, por isto, seguimos nossa escritura pelas leituras de Pêcheux e seu grupo, apresentando este outro terreno, pelo qual a via do discurso produz seus efeitos, tendo esse percurso de leitura o ponto de partida para compreender os sentidos que constituem as concepções de língua e o ensino de LP no

discurso oficial e como isso vai operando como uma política de memória ao ensino de LP, uma memória que funciona pela regularização e retomada de discursos.

3.1.1 Em outro terreno: língua/discurso

Para pensar nessa mudança de terreno, por outra via, conforme já afirmamos, os estudos de *Saussure*, no *Curso de Linguística Geral*, foram balizadores para Pêcheux (2010a), ao redimensionar o estudo à língua, diferentemente do que se fazia até então, com o estudo de textos, para os quais questões eram postas a seu respeito ou sob sua conformidade às normas gramaticais, que resultavam em questões semânticas e sintáticas que diziam respeito ao sentido do texto. O estudo gramatical e semântico, portanto, era um meio de se chegar à compreensão do texto, da mesma maneira que os meios de expressão do texto estavam a serviço do seu produtor, de fazer-se compreender.

Com os estudos de *Saussure*, a língua passa a ser compreendida não como tendo a função de exprimir sentido, mas como um sistema o qual é possível descrever o seu funcionamento, de modo que o objetivo não é procurar o que cada parte da língua significa, "*mas quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não" (Pêcheux, 2010a, p. 60, *grifos do autor*). A língua é tomada como um conjunto de sistemas que permite combinações e substituições reguladas por elementos definidos. Junto a isso, vincula-se também o conceito de valor "ligado à ideia da língua como sistema a aquilo que concordamos denominar o princípio de unidade da língua" (Haroche; Pêcheux; Henry, 2020, p. 28). Assim, o conceito de valor proposto por *Saussure* possibilitou pensar o sentido em relação, ao entender que o signo linguístico possui significado nas relações de diferença que estabelece com outro signo.

Para chegar a esse objeto, a língua com relação a si mesma - como um objeto científico homogêneo -, *Saussure* realiza duas exclusões: a fala, opondo-a da língua (fala/língua), entendida como ato individual; e as instituições "não semiológicas" para fora da zona de pertinência da linguística. Segundo Pêcheux (2010a), tais exclusões implicaram na reaparição triunfal do sujeito falante como subjetividade em ato, e em pensar as instituições, em geral, como meios adaptados a fins que fazem ressaltar o caso único da língua, isto é, como função com finalidades explicita. Para pensar em um deslocamento, Pêcheux busca

> uma desestabilização da evidência na relação não mais (apenas) entre as palavras e as coisas – pilar e problema do referencialismo filosófico anglófono e do realismo soviético –, mas (também) a desestabilização da evidência na relação entre palavras e conceitos, quer dizer, formulada a partir do *Curso de linguística geral*, a revisão da

> associação – não “natural”, mas estável, um laço “dado de antemão” – de um significado a um certo significante no sistema da língua. (Glozman, [2016] 2025, p. 5)

Ao propor isto, Pêcheux faz emergir a contradição do sentido, mostrando que este não se trata somente de uma questão de semântica, vista como mais um nível da língua, naturalizando a produção de sentidos e do sujeito individual, como se o sentido fosse algo dado, marcado por lexemas. Pêcheux (2009) busca a articulação da Linguística com a ciência das formações sociais para a constituição de uma teoria dos processos discursivos. O autor considera o sistema da língua o mesmo para todos, sejam materialistas ou idealistas, professor ou estudante, porém, não se pode dizer que esses tenham o mesmo discurso. Dito de outra maneira, podemos analisar com Pêcheux (2009, p. 82, *grifos do autor*) que a língua não é uma superestrutura e que ela não se divide em línguas de classe. A língua em sua relativa autonomia é a mesma para todos, independente da classe, pelo fato de que “*todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*”, numa relação contraditória e desigual.

Assim, reiteramos que a língua se constitui como base comum de discursos, dos processos discursivos, os quais também afetam o funcionamento desta base. Então, ao mesmo tempo em que analisamos o discurso que se materializa nesta base, analisamos também aquilo que se dizer sobre a língua e que constitui sentidos que afetam o modo de compreendê-la.

Deslocando a oposição língua/fala proposta por *Saussure* para língua/discurso, Pêcheux (2009) faz emergir outra possibilidade à semântica, desestabilizando o sentido enquanto expressão de um puro pensamento ou de uma pura atividade cognitiva que utilizaria os sistemas linguísticos. Se o discurso tem seu caráter material, não seria o pensamento e sua expressão o que organizaria o mundo. Seu caráter material o coloca sob uma base linguística em condições de produção determinadas pelas relações contraditórias entre capital e trabalho.

Ao utilizar o sinal gráfico barra oblíqua (/) para apresentar o deslocamento que propõe a partir de Saussure, de língua/fala para língua/discurso, Pêcheux, ao mesmo tempo em que produz o efeito de disjunção entre língua e discurso, une-os a tal ponto que o uso deste traço provoca a produção de ressonâncias de sentido à língua e ao discurso que somente podem emergir da relação que foi estabelecida de um com o outro. Dito de outro modo, discurso e língua são conceitos distintos, mas que na teoria materialista do discurso, significam na relação que foi estabelecida entre ambos, de modo que arriscamos dizer que a barra oblíqua (/) não funciona em língua/discurso produzindo sentidos dicotômicos, mas como traço que ressoa sentidos constitutivos de um e de outro.

O discurso não é a fala, a atividade individual concreta da língua, mas parte de um mecanismo de funcionamento, “pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia” (Pêcheux, 2010a, p. 75). É assim que o discurso é base material da ideologia, fazendo com que as contradições ideológicas se desenvolvam através da unidade da língua, pelas relações contraditórias que se mantém entre si os processos discursivos. Pela língua, diferentes efeitos de sentidos são produzidos pelo funcionamento discursivo, porque não estamos tratando da língua como instrumento de comunicação, visto que não se trata da comunicação de um sentido, mas de efeitos de sentido que emergem a partir de condições de produção dadas. Logo, pensar os sentidos de língua no discurso oficial nos leva a contemplar que relações estabelecem com outros conceitos, como o discurso, e como este também é conceituado na relação que se estabelece com a língua.

Nessa tomada, não se trata da linguagem como base, mas a língua, de modo que há uma confusão entre linguagem e língua pelas próprias teorias linguísticas que apagam, deslizam entre uma e outra, a separação teórica que *Saussure* mesmo desempenhou. Para Haroche, Pêcheux e Henry (2020), essa confusão afasta-se dos estudos do pesquisador e faz com que a Linguística se vincule a outras reunificações, conjugando um retorno forçado a um empirismo renovado pelo formalismo, que caracteriza a língua pelo conjunto de regularidades combinatórias. Assim, àquilo que *Saussure* buscou delimitar, rompendo com questões pré-linguísticas sobre a origem das línguas e suas determinações biológicas, lógicas, sócio-históricas ou filosóficas, retornam pela própria linguística em sua debandagem à sociologia, a lógica, a estética, a pragmática, a psicologia (Pêcheux, 1998).

A mudança de terreno proposta por Pêcheux e seu grupo, consiste nesse fato de lutar contra o empirismo, desamarrando-se da centralidade sobre o sujeito, e contra o formalismo, para não deixar sobrepor e confundir a língua, como objeto da linguística, com o campo da linguagem. Assim, o objeto de estudo é o discurso, que tem materialidade linguística, de modo que não se trata do texto tomado como discurso. O texto é compreendido como observatório do funcionamento do simbólico, “enquanto manifestação material do discurso” (Orlandi, 2012a, p. 12), discurso esse que é sempre processual, sem origem nem fim. Distinguir esses conceitos significa pensar suas diferenças na relação que estabelecem na teoria materialista do discurso, de modo que, no discurso oficial sobre o ensino de LP, esses conceitos podem tomar outros sentidos, inscritos num processo histórico-ideológico específico.

Nessa perspectiva, o terreno da AD, conforme os estudos de Pêcheux, se coloca no terreno da linguística, não mais ignorando a "língua afetada pela luta de classes, na determinação dos termos, fórmulas, construções, sintagmas, estruturas de enunciados" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 159). E se a língua é afetada pela luta de classes, o modo como as teorias linguísticas a constituem possivelmente também o são, fazendo com que no discurso oficial, possa imprimir-se àquilo que domina a luta de classes, de modo que olhar para o imaginário de língua articulado ao imaginário de trabalho do sujeito-professor de LP, pode nos ajudar a compreender o funcionamento do político, da língua afetada pela luta de classes, fazendo com que confrontos, apagamentos, esquecimentos e alianças teórico-linguísticas funcionem na constituição de uma política de memória para o ensino de LP. Diante disso, compreender como língua, discurso, texto significam na materialidade linguístico-discursiva do discurso oficial sobre o ensino de LP é abrir uma discussão para àquilo que é posto como da ordem da transparência e da neutralidade científica sobre ensinar língua e sobre o trabalho do sujeito-professor.

O terreno no qual nos filiamos, portanto, não está fora das lutas de classes, é ele mesmo o próprio da luta de classes. Tendo essa compreensão, avançamos nossa leitura com vistas a compreender como a linguística, em seus confrontos e alianças, se constitui no Brasil, produzindo seus efeitos na disciplinarização do conhecimento linguístico e na constituição da língua como objeto de ensino.

3.1.2 O terreno da linguística no Brasil

O terreno da linguística no Brasil é constituído contraditoriamente por confrontos-alianças teóricas que emergem com a institucionalização e a legitimação da Linguística como ciência, produzindo seus efeitos num território que tem, em sua memória, um longo período escravocrata, colonizador, que instituiu e impôs de modo homogêneo, a LP como língua nacional e oficial perante as línguas indígenas, africanas e de migração. Trazendo o argumento da cientificidade da língua frente aos estudos gramaticais, os quais produziram um saber sobre a LP e prepararam a base de sua constituição e institucionalização, a linguística produziu seus movimentos de tensão que fizeram com que algumas teorias linguísticas se legitimassem em detrimento de outras, produzindo políticas de língua que sustentam um conhecimento disciplinar sobre a LP no discurso oficial.

A partir dos anos 50 do século XX, momento no qual os estudos linguísticos começam a despontar, com o apogeu do liberalismo, buscando o país o desenvolvimento burguês, o que

predominava neste campo científico era a presença do sociologismo (Orlandi, 2014). Nessa conjuntura, a escolarização para a alfabetização era vista como uma estratégia de qualificar mão-de-obra para a indústria, com vista a alavancar o desenvolvimento, levando a classe trabalhadora, até então excluída, a frequentar os bancos escolares. Essa classe colocou em suspenso o imaginário de unidade da LP a ser ensinado, ao trazer consigo diferenças linguísticas, as quais, no entanto, foram tratadas como questões sociais exteriores à linguagem e não como constitutivas.

Os estudos linguísticos fundadores deste campo de conhecimento no Brasil podem ser considerados aqueles feitos por *Joaquim Mattoso Câmara Jr*., professor, pesquisador e linguista, com uma vasta obra publicada, como *Princípios de Linguística Geral*, de 1941, e *História e Estrutura da Língua Portuguesa*, de 1970. Essas duas obras marcam a reflexão da linguística geral para a especificidade da LP, por meio da descrição e análise estrutural desta língua, tendo sua filiação teórica ao estruturalismo (Lagazzi-Rodrigues, 2002, 2007). É descrevendo a língua, dando um caráter científico à gramática, que vai se estabelecer o lugar do linguista e os princípios estruturalistas que sustentam a reflexão sobre a língua(gem).

Mattoso, explica Orlandi (2009), está vinculado ao estruturalismo linguístico praticado por Sapir em sua vinculação com Humboldt, em quem Sapir teria se inspirado na maneira de conceber a língua face à cultura e a organização do pensamento. Nessa tomada teórica, respeitam-se os princípios estruturalistas que separam o organismo e a cultura, o entendimento de língua como fato/estrutura/instituição na sincronia, a relação som/sentido, forma/função, e o princípio da comunicação, tendo a fonologia como modelar. Para Mattoso, a língua é vista como uma hierarquia de estruturas - como fonologia, sintaxe e semântica - que não devem interferir entre si, colocando-se, assim, o trabalho linguístico na busca por estruturas objetivas e reais de descrição do português.

Como vimos anteriormente, Humboldt se destaca como linguista que produz trabalhos vinculados a uma via intermediária, que estaria vinculada aos aspectos logicistas e sociologistas. Seus trabalhos foram base importante para Bakhtin e Volóchinov, de modo que estes desenvolvem seus estudos sobre dialogismo a partir das proposições de Humboldt sobre dualismo (a língua seria condicionada pelo endereçamento que o Eu faz ao Outro, assim como à resposta desse Outro a mim) e sobre a língua como atividade (Glushkova; Domigues, 2022).

Os estudos estruturalistas, portanto, marcam a formação da linguística no Brasil, de modo que nos anos 60/70 do século XX, as duas tendências estruturalistas - o formalismo e o funcionalismo, de modo especial a dominância do formalismo sob a forma do gerativismo - tiveram ênfase; ambos ocupavam-se da descrição como prática científica central, dando

espaço para o desenvolvimento dos estudos pragmáticos e funcionalistas que a elas se entrelaçavam, e junto a esses, o psicologismo (Orlandi, 2014). Nesta tomada teórica, acontece a introdução do sujeito e do contexto no estudo linguístico, privilegiando a comunicação e o aspecto cognitivo de um sujeito de intenções. A busca por uma comunicação ideal, por meio do estudo do *uso* da língua em detrimento do estudo *sobre* a língua era a demanda do desenvolvimento, em uma sociedade cada vez mais urbanizada, que deveria consumir bens e serviços do capital.

Conforme Orlandi (2014), havia em dominância a Linguística americana, formalista, centralizada nos estudos gramaticais, de sintaxe, de fonologia e de morfologia, e nos estudos semânticos como parte do estudo gramatical. À volta disso, havia estudos sociolinguísticos, de etnolinguística, de aquisição, com estudos da Língua Portuguesa, que se faziam na filologia românica e na linguística indo-europeia, articulados à dialetologia e a geografia linguística. O que se configurava eram duas vias: uma que visava à forma e outra que visava à função, uma que versava sobre o que era universal e outra que buscava as variações.

Essa memória que constitui sentidos fundadores sobre a linguística no Brasil, podem nos direcionar a pensar nas implicações ao ensino de LP e os sentidos de língua que emerge do discurso oficial. Podemos compreender que os sentidos sobre língua formulados vinculam-se a uma via que confronta e alia logicismo, sociologismo e psicologismo, de modo que há uma preocupação em compreender aquilo que é logicamente estável e constitui a forma e a função que cada um desempenha no uso desta língua, numa relação entre língua/cultura. Isso leva a compreensão da língua como aquilo que pode ser analisado de forma fragmentada, separada, a partir de unidades que demonstram seu funcionamento, de modo que quanto mais se apreenderia sobre suas unidades, com mais eficácia se dominaria a língua, de modo que as variações seriam consideradas com base em uma língua normatizada. Esses sentidos podem sustentar um ensino fragmentado da língua tomada a partir de uma norma como dominante nas escolas, de modo que o trabalho do sujeito-professor de LP fica estabelecido como ensinar a língua normativa, sob a evidência de garantir a plena participação do sujeito-estudante como cidadão, pela língua do Estado.

Esses sentidos nos fazem questionar a materialidade linguístico-discursiva que constitui o *corpus* de análise e a compreender como esta memória que institui os estudos linguísticos no Brasil ressoa sentidos que vão sedimentar uma política de memória ao ensino de LP, colocando determinadas teorias linguísticas como dominantes no discurso oficial. Por isso, fazer este percurso que nos leva a um horizonte de retrospeção, nos coloca frente aquilo que o conhecimento linguístico pode nos falar sobre língua, seu ensino e o trabalho do sujeito-

professor de LP. Sendo assim, seguimos, pois o terreno do discurso, formulado por Pêcheux e seu grupo, a partir do final dos anos 1960, chega ao Brasil pelos estudos de Orlandi nos anos de 1970, conjuntura marcada pelo auge da ditadura militar em pleno capitalismo liberal. Por meio de um trabalho de resistência, aliado ao pós-estruturalismo, materialismo, a produção de uma via discursiva se movimentava de modo não linear, mas com seus efeitos e suas implicações. Silenciosamente, afirma Orlandi (2014), se colocava em funcionamento ciência e política, vindo à publicação a primeira obra, *A linguagem e seu funcionamento*, em 1983, no período de redemocratização do país.

Orlandi (2014) pontua que houve um ataque a AD pela introdução que faz da ideologia, na perspectiva do materialismo histórico, colocando-se pontos de fricção que se dão da Linguística formal e suas alianças, com a relação sujeito/língua/ideologia, e das diferentes perspectivas sob a égide de análise de discurso e outras teorias linguísticas, como a pragmática. Esta última, ao buscar absorver a diferença que a AD aqui estudada produz, introduzindo a relação da língua com o sujeito e a situação, de modo agregado, apaga os efeitos transformadores da perspectiva discursiva postulada por Pêcheux que visa o processo de produção de sentidos, o assujeitamento, a ideologia e o inconsciente, a língua capaz de falha, por um sujeito descentrado. Como consequência, essa articulação impõe uma posição revisionista que apaga as especificidades de cada análise de discurso, tomando o conceito de discurso, sem suas filiações teóricas e metodológicas, como homônima, indistinta em suas concepções. A noção de exterioridade, assim, é o ponto nodal para diferenciar as formações teóricas que se alinham à Pragmática, vinculada ao funcionalismo, ou a AD postulada por Pêcheux.

A pragmática em suas tendências mais recentes, argumenta Orlandi (2014), se destaca pelos estudos da linguagem relacionados a seus usos na comunicação, desenvolvendo-se em direção a uma compreensão filosófica da linguagem e da filosofia linguística, as quais valorizam a linguagem comum, como prática social concreta, levando-se em consideração a interação de quem fala e de quem ouve, o contexto, os elementos socioculturais em uso e os objetivos. O sentido é compreendido como construído pelo uso e a língua é vista como uma prática. Em termos da situação e do contexto, há o estabelecimento da noção de contexto de uso, bem como a diferenciação entre contexto linguístico e contexto extralinguístico. Também entram em questão as noções de funções da linguagem, ato comunicativo, de intencionalidade - da propriedade lógica de um ser sobre o objeto - e dos processos de inferência por implicitação, tão comuns em questões de avaliações em grande escala que buscam fazer o sujeito *inferir* sentidos. Nesses termos, a questão da língua fica à parte, tratando-se de várias

questões externas a ela. O uso da língua é que passa a governá-la, tensionando-se à filiação materialista do discurso que entende a produção de sentidos não pelo uso da língua, mas pelo seu funcionamento enquanto base dos processos discursivos, ganhando sentido as palavras em suas filiações interdiscursivas.

Junto à pragmática funcionalista, o cognitivismo tingido de funcionalismo também apontou com força a partir dos anos de 1980 e 1990. Nessa situação, afirma Orlandi (2014), a cognição visa compreender como a linguagem contribui para o conhecimento de mundo, através da percepção e da representação de nossas experiências, de modo que a noção de espaço é vista enquanto objeto de experiência, como uma experiência humana primordial, em uma situação discursiva, em que a interpretação semântica de certas expressões se dá com referência dessas expressões na situação discursiva, visto que a referência das expressões está na situação social concreta que envolve os falantes.

Essas alianças marcam o funcionamento pelo qual as teorias linguísticas trabalham a contradição e vão produzindo uma memória à língua e ao seu ensino, destacando os usos linguísticos em diferentes contextos como preponderantes para compreender a língua e o sentido. As variedades da língua podem até ser descritas, consideradas, mas se tornam espelho de uma única língua imposta como oficial do Estado. Logo, o ensino de usos linguísticos, ou da adequação dos usos linguísticos a um contexto, aliado à estrutura que constitui a norma gramatical, produz a evidência de que o sujeito não sabe sua língua, ou que a língua que se vai à escola para aprender é difícil, e não se aprende.

No entanto, na AD, “o funcionamento da língua não se reduz nem à organização interna do sistema, nem ao ‘contexto’ ou à ‘situação’: ele se dá precisamente no conflito entre as leis formais do sistema da língua e as práticas discursivas” (Barbosa Filho, 2025, p. 7), em que a língua é base dos processos discursivos; ocupa um lugar central ao ter sua própria ordem, mas relativamente autônoma ao se submeter à história para significar. É um sistema sujeito a falhas, que se inscreve na história para produzir sentidos, instaurando a exterioridade como constitutiva de sua própria ordem. Conforme Orlandi (2014), não se pensa o contexto mais a língua, mas a imbricação material que faz trabalhar a relação da língua com a ideologia, levando em questão não a função e sim o seu funcionamento. Por isso, falar em exterioridade é compreender as condições de produção que envolvem o sujeito e a situação, articulados ao funcionamento da memória discursiva, no modo como os sentido se constituem, sentidos esses que não são controlados, pois há em funcionamento o Outro (a historicidade, o interdiscurso) e o outro (as formações discursivas), numa relação que não é de intenções, inferências, interação ou cooperação. É de funcionamento da língua e da ideologia

que resulta na produção de efeitos de sentidos entre sujeitos. Assim, a relação linguagem, pensamento e mundo não é direta, nem se apresenta como referenciação, ato, ou representação, muito menos como acréscimo. Há uma relação de constituição linguístico-histórica, em que o social e o histórico são fundantes do funcionamento da relação do sujeito com o mundo que ele significa.

A mudança de terreno, portanto, coloca-nos frente a uma tomada de posição materialista, que considera "o que é propriamente linguístico, ao mesmo tempo em que a inclusão do sujeito, da história, da sociedade, não se reduz a um apêndice de uma reflexão feita pela Linguística ou pelas Ciências Sociais" (Orlandi, 2014, p. 25). Essa é nossa tomada frente ao discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, de modo a lermos o arquivo da pesquisa a partir deste olhar balizador. Buscamos analisar as concepções de língua e seu ensino que se encontram imbricadas, a fim de compreender a que filiações teóricas de sentido se constituem, considerando o trabalho do político e da ideologia.

Diante deste percurso, avançaremos ao próximo subcapítulo questionando de que modo essas diferentes vias, em confronto-aliança, constituem memória ao ensino de LP no discurso oficial, e assim, na constituição de um imaginário de língua e de trabalho ao sujeito-professor de LP que vai materializar uma política de memória ao ensino de LP. Diremos política de memória ao ensino porque se apresenta como o sentido possível ao ensino que, pelo seu funcionamento ideológico, apaga outras possibilidades que o ensino de LP pode tomar e faz emergir as lutas desiguais entre capital e trabalho. Interpretamos o trabalho da ideologia pela saturação do sentido, isto é, o efeito de completude, de evidência, que se sustenta pela regularização dos sentidos já-ditos, institucionalizados.

3.2 CONFRONTOS E ALIANÇAS TEÓRICO-LINGUÍSTICAS NO DISCURSO OFICIAL

A partir de nosso gesto de leitura, tendo nosso posicionamento teórico definido, buscamos analisar o modo como, pela contradição, as vias do logicismo e do sociologismo produzem efeitos sobre a língua enquanto objeto de ensino no discurso oficial e sustentam uma política de memória ao ensino desta língua. Para isso, perscrutamos a materialidade do arquivo, promovendo o movimento de leitura, descrição e interpretação que Pêcheux (2012a) nos ensinou, analisando os *movimentos de ressignificação*, os quais fazem laço com a memória e produzem sentidos para o trabalho do sujeito-professor de LP. Problematizamos os documentos curriculares, enquanto instrumentos educacionais, funcionando como parte do AIE escolar, na constituição de memória e imaginários de língua e de trabalho ao sujeito-

professor de LP, de modo a entender como a memória se constitui e entra em funcionamento no discurso oficial. Reiteremos que uma política de memória ao ensino funciona pela saturação dos sentidos legitimados para o ensino de LP e que determinam um conjunto de práticas que garantem a sedimentação desses sentidos como aceitos para uma formação social, com vistas para a reprodução/transformação das relações de produção.

Nosso foco está nos capítulos dos documentos curriculares que tratam especificamente do ensino de LP, descrevendo aquilo que se torna regular e o que produz movimentos de ressignificação ao ensino dessa língua, objeto paradoxal que nos coloca em relação com a memória. Nossa leitura parte da seguinte nota de rodapé, recortada do capítulo *Área de Linguagens e suas Tecnologias*, do *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (DC4).

> [19]Compreende-se que o trabalho aqui proposto ancora-se nos construtos do Círculo de Bakhtin, vinculados à Filosofia da Linguagem, mas também implica conhecimentos no âmbito da Linguística da Enunciação, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Linguística 'dura', bem como das gramáticas (descritiva, taxonômica e normativa). (Santa Catarina, 2021, p. 134)

Essa nota de rodapé, a qual, para nós, funciona duplamente delimitando e direcionando-nos à deriva dos sentidos possíveis, marca um posicionamento teórico perante o objeto de ensino *língua* e a outros conceitos e noções que o discurso oficial considera atrelados a essa perspectiva. Apresentamos abaixo o parágrafo ao qual a nota de rodapé está vinculada.

> Com base na *concepção enunciativo-discursiva de língua*, em cujo cerne está o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica e ideológica, as produções linguísticas são concebidas como enunciados, tomados como unidades da comunicação discursiva,[17] no plano das relações sociais, o que remete ao conceito de *gêneros do discurso*,[18] e a outros conceitos e noções atrelados a essa perspectiva, aqui especificados em favor de uma delimitação em caráter didático. São eles: **texto-*enunciado*** (unidade da linguagem em uso, materialidade linguístico-discursiva que tem função social); ***dialogia*** (princípio constitutivo do existir humano, em que o eu só se constitui na relação com um outro, formando, a partir dessa relação, a cadeia complexa e contínua da produção discursiva); ***polifonia*** (as vozes de que se constitui a língua); ***intertextualidade*** (um texto remete a outro texto - abertura e incompletude); ***polissemia*** (multiplicidade significativa da língua); ***textualidade*** (o que faz de um texto um texto e não uma sequência de frases); ***discurso*** (efeito de sentido produzido entre os interlocutores) e ***interdiscursividade*** (relação entre os diferentes discursos). (SANTA CATARINA, 2001). Trata-se de conceitos fecundos para o ensino e a aprendizagem de línguas, porque se relacionam ao plano das interações sociais, na medida em que se referem a aspectos que constituem os gêneros do discurso e auxiliam na compreensão dos seus contextos de produção e de interlocução, indo da prática social à metacognição para voltar à prática social.[19] (Santa Catarina, 2021, p. 133-134, *grifos nossos*).

Esse parágrafo apresenta uma posição teórica sobre a língua de *concepção enunciativo-discursiva*, em que está no cerne *o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica*. Encontram-se articulados a isso outras palavras-conceito - *texto-enunciado*, *dialogia*, *polifonia*, *intertextualidade*, *polissemia*, *discurso* e *intertextualidade* - as quais possuem suas definições estabelecidas. Se referem, conforme o documento curricular, a aspectos que constituem os *gêneros do discurso*, e auxiliam na compreensão de tais gêneros, no que diz respeito aos *seus contextos de produção e de interlocução*.

Entendemos, no entanto, que os sentidos sobre cada palavra-conceito são constituídos pelo funcionamento da homonímia que, em sua transparência, apaga que cada uma possui filiações teóricas distintas que levam a diferentes efeitos. As palavras, "quando mobilizadas por teorias, passam a significar de modo específico no interior de toda uma história da palavra tomada enquanto noção ou conceito que procura compreender o objeto teórico" (Pfeiffer, 2025, p. 169). Para tanto, o discurso oficial apresenta, por meio do uso de parênteses, uma entre outras possíveis definições para cada palavra-conceito, que produz o efeito da univocidade, literalidade e universalidade. O que, portanto, permite como estratégia conter e delimitar os sentidos que podem ser contemplados dentro do *trabalho* proposto.

Mesmo que a nota de rodapé descreva que o trabalho proposto com essas palavras-conceito ancora-se *nos constructos do Círculo de Bakhtin, vinculados à Filosofia da Linguagem*, marca-se também a abertura para a multiplicidade de sentidos que tais palavras podem se vincular, por meio do uso da conjunção aditiva *mas também*, que instaura o funcionamento do político. A conjunção aditiva *mas também* sintaticamente é utilizada para acrescentar algo a mais a uma oração, sem anular ou contradizer o que foi dito anteriormente. Porém, discursivamente, compreendemos que essa conjunção pode produzir deslizes de sentido ao abrir para possibilidades de filiações de sentidos distintas às palavras-conceito elencadas pelo documento curricular, pois, por exemplo, *discurso* não é conceituado da mesma forma pela Análise de Discurso, a partir dos estudos de *Pêcheux* e *Orlandi*, e pelos construtos do *Círculo de Bakhtin*. No entanto, se olharmos para aquilo que se encontra entre os parênteses, *discurso* é formulado como *efeito de sentido produzido entre os interlocutores*, o que nos soa vinculado à perspectiva dos estudos de *Pêcheux* e *Orlandi*, não referenciados na nota de rodapé. Entram possivelmente vinculados aqueles *conhecimentos no âmbito* dos outros campos que se encontram explicitados na nota de rodapé, como se fossem um conhecimento a mais, complementar que se demanda.

Essa constatação nos permite analisar os possíveis confrontos-alianças teóricos e revisionistas que o próprio discurso oficial produz, embora aponte para *o trabalho* proposto

dentro daquilo que *Bakhtin* desenvolve. A afirmação de que o trabalho *implica conhecimentos* de outras perspectivas teóricas nos leva ao entendimento de que a conjunção *mas também* produz efeito de consenso, isto é, diferentes teorias são tomadas de forma consensual no discurso oficial, apagando-se suas especificidades, instaurando um confronto-aliança. Esse consenso produz um modo de aliança teórica administrada pelo Estado burguês, levando-se a uma forma de reflexão sobre a língua, a qual responde a uma necessidade da formação social. Podemos entender aqui o modo como a contradição funciona como um processo que constitui o discurso e faz emergir os efeitos das contradições ideológicas de classe.

Entendemos que as palavras podem ser as mesmas, mas dentro da história da produção do conhecimento, cada uma é posta em um lugar de disputa. Reiteramos que "a história da produção dos conhecimentos não está *acima* ou *separada* da luta de classes" (Pêcheux, 2009, p. 172, grifos do autor), por isso, apagar suas filiações ou generalizá-las é apagar os processos de disputa da própria produção do conhecimento.

A nota de rodapé, portanto, ao produzir o efeito de vinculação a uma *concepção* teórica de língua, abre para a multiplicidade de sentidos que o objeto *língua* pode tomar, colocando o dito em relação ao não dito. Coloca em funcionamento a memória que determina as filiações teóricas que podem entrar na ordem do discurso oficial, como àquelas que constituem a formação de professores de línguas e o trabalho do sujeito-professor de LP no Brasil, em sua vinculação com a Linguística e com a Gramática, as quais produzem tensões que resultam em alianças e confrontos teóricos que sustentam o discurso oficial. Fios de memórias que imprimem as disputas políticas e ideológicas que dominam a luta de classes e reverberam "a dominância de determinadas teorias nas políticas científicas e educacionais que afeta a circulação do conhecimento sobre a língua" (Pfeiffer, 2025, p. 174). Diante disso, há uma disputa pelo significante *língua*, disputa essa que afeta o discurso oficial e que sustenta uma política de memória ao ensino de LP.

Demarcar um posicionamento teórico-metodológico é uma regularidade do discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de ensino de SC, de modo que desde a primeira publicação da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (DC1), em 1991, o documento se posiciona com considerações sobre a *concepção* de linguagem em relação a uma *perspectiva para uma nova prática* ao ensino de língua, tendo um subcapítulo intitulado dessa forma. Dentro dessa *perspectiva para uma nova prática*, o documento aponta que a linguagem é uma prática social, por meio da qual os sujeitos se constituem, pois "é ela que organiza nossa atividade mental e funciona como articuladora da nossa visão de mundo" (Santa Catarina, 1991, p. 18). O cerne do ensino é textualizado como "no trabalho com o

texto", conforme seu conteúdo e sua estrutura estudada não mais pela "natureza gramatical e estrutural", mas "por meio da análise linguística" (Santa Catarina, 1991, p. 19), de modo que "a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas", e "os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência linguística dos alunos" (Santa Catarina, 1991, p. 18). Podemos vislumbrar, nesses trechos, um direcionamento ao trabalho do sujeito-professor de LP, isto é, os passos a serem considerados e possivelmente seguidos para o trabalho com o objeto *língua*.

A partir disso, o documento apresenta o ensino organizado em domínios que dizem respeito ao "domínio da língua oral" (Santa Catarina, 1991, p. 18), ao "domínio da leitura" (Santa Catarina, 1991, p. 19) e ao "domínio da língua escrita" (Santa Catarina, 1991, p. 19), conforme seus objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Podemos compreender a partir desses domínios o modo como os confrontos e as alianças teóricas vão se estabelecendo, entre o logicismo, sociologismo e psicologismo, entre o domínio do que é escrito e do que é oral, daquilo que é logicamente estabilizado e do que flui, bem como aquilo que é da ordem de uma memória gramatical para uma memória linguística, ao dizer que não se estuda mais a natureza gramatical e estrutural do texto, mas se realiza uma análise linguística. Podemos compreender que não está também contemplado aquilo que poderíamos dizer do texto multimodal que integra elementos visuais, auditivos e verbais na produção de sentidos.

Além disso, dentro de cada domínio, o documento aponta suas especificidades, das quais destacamos como objetivos de trabalho com a língua o domínio da *variedade padrão*, da *norma culta* e da *língua padrão*, expressões que nos parecem tomadas como sinônimas, tanto em relação à língua oral quanto escrita, e o desenvolvimento do entendimento de adequação da norma a contextos específicos. Emerge do documento uma preocupação em desenvolver no estudante a compreensão de que para cada contexto de uso da língua, existe um modo de adequá-la, logo, dominar esses modos é posto como necessário, fazendo-nos questionar como esse modo de compreender o ensino da língua afeta a constituição dos sujeitos e dos sentidos e o trabalho do sujeito-professor. Como pontua o documento

> 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 no sentido de dar clareza à expressão das ideias. (Santa Catarina, 1991, p. 18)

Essa citação nos coloca frente a muitas questões que nos levam a uma unidade imaginária de língua possível de dominar, não de qualquer forma, *dominar bem*, adequando-a, sabendo as intenções que se pode ter, clareza e expressividade. Podemos compreender a emergência sentidos de língua a qual permite uma comunicação, clara e expressiva, possível de controlar. A busca por intenções e não por efeitos de sentido entre interlocutores demanda de um sujeito centrado, indivisível, controlado, e de uma língua estável e transparente. Não há a interpelação do sujeito pela ideologia e seu atravessamento pelo inconsciente que o leve a determinadas possibilidades de identificação. O processo de identificação do sujeito com um dado posicionamento ideológico não é compreendido pela perspectiva assumida no discurso oficial, de modo que não *dominar bem* a língua pode implicar em sentidos de fracasso escolar, fracasso do sujeito-professor e do sujeito-estudante. Cabe ao sujeito-professor de LP o trabalho de fazer o estudante identificar-se com o domínio de uma língua que lhe exterior, de um sujeito consciente e centrado, responsabilizado individualmente pelos seus atos. Emerge assim um imaginário de língua e de trabalho possível de se adequar, de se flexibilizar a cada situação, a cada necessidade. Uma via logicista-sociologista-psicologista que entende que a estrutura da língua funciona para um propósito comunicativo.

E se a língua "funciona como articuladora da nossa visão de mundo" (Santa Catarina, 1991, p. 18), o que significa dizer que a língua é adequada ou inadequada? Ou, quem determina a língua como adequada ou inadequada? Em que circunstâncias e para quais interesses? Se a linguagem é uma prática social que constitui sujeitos, defender que a língua pode ser adequada a contextos específicos pode ser defender que nem todos os sujeitos e nem todas as línguas são adequados, que nem todos podem estar em todos os contextos, em todos os lugares, instaurando uma divisão entre línguas e entre sujeitos.

Podemos dizer que se trata de outra perspectiva para uma *velha* prática de ensino, que divide sujeitos e sentidos, pela língua. Uma perspectiva de linguagem que se liga a sociedade e atende as necessidades de uma formação social desigual e excludente. Dito de outra forma, significaria adequar a língua assim como se deve adequar-se às mudanças impostas pelos modos de produção, de modo que a adequação funcionaria em uma sociedade meritocrática "como uma nova barreira invisível", de modo que não se adequar, para o sujeito, "implica não ter acesso à educação ou dela ser excluído, não obter um emprego, não ter sucesso na vida pessoal e profissional e, ainda, ser responsabilizado pelo seu fracasso" (Silva, 2021, p. 388). Não se adequar pode ser entendido como ser individuado como um sujeito fracassado.

O cerne do ensino pelo texto implica, portanto, uma língua "estando sempre já aí na realização de um pensamento, de uma cultura, de uma concepção de mundo, de uma ideologia

tomada como conteúdo" (Silva, 2018, p. 108). Não há espaço, continua a autora, para a análise dos efeitos que produzem na forma das práticas linguísticas e pedagógicas o equívoco, a ambiguidade, a incompletude, a exterioridade, e da forma social específica das contradições que comandam e afetam as práticas linguísticas. Aquilo que não está dominado, adequado, precisa ser revisto para que o domínio se alcance por completo. Nada tem a dizer a ambiguidade, a incompletude, o equívoco, a exterioridade, a não ser uma inadequação que precisa ser corrigida.

Essa *perspectiva para uma nova prática* se manteve também na segunda versão da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (DC2), publicada em 1998. Nessa versão, é reforçada e retomada a *concepção* de linguagem que sustenta essa "nova prática pedagógica", ao visar que o "aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas [...] e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos." (Santa Catarina, 1998, p. 65). Ora, como o sujeito pode se constranger ao assumir a palavra? Em que circunstâncias isso seria possível? Que língua é essa que coloca o sujeito em uma posição de constrangimento?

Essas questões nos levam a compreender o modo como o discurso oficial determina sujeitos e sentidos em uma formação social capitalista neoliberal que naturaliza as desigualdades sociais como desigualdades individuais. O constrangimento é do aluno por não ter desenvolvido a sua capacidade de uso da língua. Língua essa tomada por uma unidade imaginária que constrange o sujeito ao assumir-se enquanto sujeito de linguagem. Imaginário de língua que constrange e continua a constranger quem não segue o que é norma, padrão, dividindo sujeitos e apagando que há língua e línguas, numa sociedade marcada pela contradição desigual do trabalho, que determina quem detém o poder, tendo o Estado burguês, por meio do discurso oficial, o papel de administrar as condições para a reprodução e manutenção da ideologia dominante.

Se no DC1[31], o sujeito-professor de LP tem como trabalho ensinar pelo texto a adequação da língua, neste DC2, pela contradição constitutiva do discurso, deixa irromper a que este trabalho se presta, por meio do ensino de uma língua entendida como algo a ser usado, com intenção, e não como a base dos processos discursivos, àquilo que falha e que permite o sujeito emergir enquanto sujeito de linguagem. O sentido de linguagem como aquilo que constitui o sujeito, desliza para aquilo que instaura uma divisão entre sujeitos e

[31] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*

sentidos, entre o que é posto como logicamente estável, de um sujeito dotado de intenções que consegue se adaptar e controlar sua língua e aquele que tenta resolver os desvios, as desigualdades sociais, absorvendo de maneira negociada, para *não constranger*, a diversidade.

Nessa perspectiva, se no DC1 o trabalho com a Língua Portuguesa era organizado por domínios, como o *domínio da língua oral*, *domínio da leitura* e *domínio da língua escrita*, no DC2[32] são apresentados por meio dos *eixos* organizadores *fala/escuta, leitura/escritura, gramática/discurso, trabalho linguístico e autoria*. O documento aponta, assim, que "o que se faz com a língua é um trabalho" (Santa Catarina, 1998, p. 67), de modo que os conteúdos são as "práticas com linguagem – seu uso e reflexão sobre elas" (Santa Catarina, 1998, p. 68). Altera-se a organização do ensino, mas não se muda a compreensão de uma língua em uso, em sua função de adequar e constranger sujeitos e sentidos, distanciando-se de nossa filiação discursiva de língua tomada em seu funcionamento, por um sujeito cindido, assujeitado à língua. Podemos dizer que a memória de uma língua colonizadora e instrumentada emerge naquela que pode se adequar ou constranger.

Avançando pela nossa leitura ao DC2, analisamos que a organização por domínios, *oral*, *escrito* e *leitura*, passa a ser pelos eixos organizadores *fala/escuta*, *leitura/escritura*, *gramática/discurso*, *trabalho linguístico* e *autoria*. Eixos que continuam a dividir a língua e as línguas, entre aquilo que é escrito e aquilo que é oral, recobrindo o próprio da língua. Se de nossa perspectiva teórica da AD a que nos filiamos, trabalhamos a relação língua/discurso, no discurso oficial é gramática/discurso, sendo a língua recoberta por um imaginário de unidade linguística que se dá via gramática. A forma e a função é a mesma, unitária, o que precisa se ajustar, adequar, para (não) constranger, é o conteúdo dentro dessa forma.

A perspectiva teórica que o documento apresenta no corpo do texto neste DC2, sem usar notas de rodapé, no entanto, permanece a mesma da sua primeira versão. Podemos visualizar que, embora não seja possível localizar citação de autores no corpo do texto do DC1, a não ser do estudioso *Paulo Freire*, *Bakhtin* é referenciado nas referências bibliográficas, por meio de sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, juntamente com outros pesquisadores brasileiros, como o já mencionado *Paulo Freire*, além de *Carlos Faraco, José Luiz Fiorin, Carlos Franchi, João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari, Mary Kato, Magda Soares, Sírio Possenti, Alcir Pécora, Rodolfo Ilari.*

Vygotsky e *Bakhtin* produzem memória ao ensino de LP e se inscrevem em uma temporalidade, isto é, num horizonte de retrospecção e projeção aos estudos linguísticos e

[32] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998).*

educacionais no Brasil. Ambos os autores vinculam-se aos postulados do materialismo histórico e dialético, de modo que o discurso oficial sobre o ensino de LP articula e aproxima os estudos desses dois estudiosos ao mesmo tempo em que conhecimentos de outras perspectivas teóricas também a eles são aproximados, como podemos vislumbrar na nota de rodapé que analisamos, produzindo-se um consenso teórico-metodológico de língua e de ensino que emergem um imaginário de trabalho ao sujeito-professor de LP.

Freitas (1994), ao compreender como Vygotsky e Bakhtin tornam-se atuais e presentes no Brasil, por meio de entrevistas com educadores brasileiros que os estudam, analisa que tais autores desembarcam no Brasil no início da segunda metade da década de 1970 sem marcar muita presença. Foram lidos inicialmente por professores de universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, como a *Unicamp*, a *PUC* e a *USP*, de maneira diversa, inclusive tendo alguns o contato com as obras dos referidos autores fora do Brasil, em seus cursos de pós-graduação. As obras de Vygotsky e Bakhtin e suas traduções chegaram em solo brasileiro por intermédio de uma relação triangular, Europa-Estados Unidos-Brasil, sendo possível o alcance maior dessas leituras a partir do final da ditadura militar.

Antes disso, o Brasil era marcado por um momento em que a educação tecnocrata estava em vigência, assim como havia o desenvolvimento da *Pedagogia Nova*[33], numa roupagem característica dos anos de 1960-1970, imersa às teorias piagetianas. Com a abertura política, as teorias crítico-reprodutivistas e as vertentes da *Pedagogia Nova* foram sendo criticadas, fazendo entrada de outro "pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo" (Freitas, 1994, p. 40) que se distanciava da tecnocrata.

A partir da autora, podemos vislumbrar que *Vygotsky* e *Bakhtin* foram compreendidos como outra perspectiva que se afastaria dos sentidos instrumentalista e autoritário de educação que havia sido imposto durante a ditadura militar. Uma aposta teórica que possibilitaria "uma nova perspectiva de Educação [...], seja pela via Psicologia, seja via Linguagem" (Freitas, 1994, p. 41). Esse efeito de novo marca uma repetibilidade que produz um imaginário daquilo que é tradicional e deve ser superado e daquilo que é novo, logo traria a solução para aquilo que entendemos não ser somente uma questão teórica, mas política, que envolve o funcionamento da memória, dos sentidos que constituem a nossa historicidade enquanto um país que tem sua memória de colonizado, de um país periférico explorado,

[33] A Pedagogia Nova é compreendida como uma forma de pedagogia surgida no início do século XX, centrada no aluno como protagonista de seu aprendizado ("aprender fazendo", "ativaidade"). Essa pedagogia, que teve no Brasil, Anísio Teixeira como um de seus principais percursores, considera o desenvolvimento integral e a formação de um cidadão autônomo, em tensão ao ensino tradicional focado no professor e no conteúdo verbal.

escravocrata, capitalista. Uma exterioridade que é constitutiva, não um pano de fundo que justificaria um fracasso escolar e uma escolha teórica.

Mais especificamente quando tratamos do trabalho com *Bakhtin* no Brasil, podemos ler nas entrevistas feitas por Freitas (1994) que a *Unicamp* teve um papel central, principalmente o *Instituto de Estudos da Linguagem* (IEL), "com o grupo que trabalha a teoria do discurso", afirmou um dos entrevistados. Cláudia Lemos, Wanderley Geraldi e Eni Orlandi foram citados como parte desse grupo que ofertava curso sobre análise do discurso, tendo Bakhtin como referencial teórico. Podemos compreender que esse grupo foi visto pelos entrevistados como divulgador de Bakhtin, multiplicando seus leitores. Bakhtin também tem ressonâncias com os estudos de Humboldt, quem teve seus postulados articulados aos estudos linguísticos fundadores no Brasil, por meio de Mattoso Câmara, em sua vinculação aos estudos de Sapir, como já vimos. Ressonâncias que vão sedimentando sentidos que não tem uma origem ou um começo e fim, mas que vão tecendo e sendo tecidos na memória discursiva que sustenta a produção do conhecimento linguístico no Brasil.

Bakhtin (2006) se destaca ao criticar o objetivismo abstrato ao considerar a língua como sistema de formas normativas, separada de seu conteúdo ideológico, e o subjetivismo individualista, ao considerar a enunciação como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, ignorando sua natureza social. Para o autor, "a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua" (2006, p. 125), de modo que a língua como sistema não permite a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Por isso, traz para os estudos da linguagem sua natureza semiótica e ideológica, que, para ele, permite compreender a língua como uma atividade social que se constitui na interação. Assim, ao trazer para o centro o estudo da língua viva, conforme De Nardi (2005), Bakhtin promove uma ruptura em relação ao que se veio sedimentando no campo dos estudos da linguagem, insistindo no atravessamento do social e do ideológico na língua, tomando como prisma a interação, a partir da qual se deve pensar a linguagem.

Bakhtin afirma que *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência* (2006, p. 34, *grifos do autor*), sendo o modo mais puro e sensível da relação social, "*está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*". (Bakhtin, 2006, p. 96, *grifos do autor*). A partir disso, o autor entende que tudo que é ideológico é um signo, e sem signos não há como existir ideologia. Por isso, o autor considera que toda palavra comporta duas faces ao constituir *o produto da interação do locutor e do ouvinte* (Bakhtin, 2006, p. 115, *grifos do autor*), colocando um em relação ao outro, locutor e interlocutor. O locutor é compreendido como aquele que se serve da língua para suas necessidades enunciativas

concretas, utilizando-se das formas normativas num dado contexto concreto, enquanto signo sempre variável e flexível. Assim, diz o autor, "para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada" (2006, p. 94). Quanto ao receptor, este também pertence à mesma comunidade linguística e considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível, de modo que nessa relação importa compreender a forma em um contexto e em sua significação numa enunciação particular.

Nessa passagem de Bakhtin (2006), o autor explica sobre como para o locutor, na interação, acontece a adequação da forma linguística, de acordo com o contexto e sua significação neste contexto. Essa passagem nos leva a questionar se pode ter levado a língua a ser significada como passaporte para a inserção do sujeito-estudante em adequados espaços sociais pelo discurso oficial. Pois, pelo discurso oficial, emerge o efeito da não possibilidade de inserção plena dos sujeitos caso não haja adequação da língua. Essa adequação é entendida como possível de ser ensinada e aprendida, porquanto controlada e ajustada pelo sujeito a cada situação.

De Nardi (2007) analisa que os estudos de Bakhtin apontam para o social-ideológico a responsabilidade de ser o centro organizador de todos os movimentos do sujeito e da relação desse sujeito com a linguagem, de modo que não há em sua obra teórica um trabalho com o sujeito do inconsciente, tampouco a relação entre inconsciente e língua. Para a autora, ao tomar a interação como central para pensar a linguagem, Bakhtin nos coloca frente a um sujeito da consciência, capaz de escolha e de tomadas de posição. Embora viva na interação verbal e ocupe um lugar central, o sujeito acaba por ter um caráter excessivamente consciente e, mesmo que esteja imerso no ideológico, é um sujeito capaz de escolhas intencionais que podem tomar corpo pela língua. Se no discurso há sempre a presença do outro, de uma voz possível de se prever, de modo que prevendo, é possível sempre construí-la, não há a possibilidade daquilo que escapa, resvala e produz outras possibilidades de efeito, isto é, da emergência do atravessamento do inconsciente no sujeito. Para a autora, "Bakhtin assumiu uma postura política ao abandonar o lugar do inconsciente no discurso para ir ao encontro da consciência individual, o que tornava possível pensar, então, que para o sujeito, assumir uma posição pode ser, apenas, uma questão de escolha" (De Nardi, 2007, p. 37). Logo, podemos compreender que o sujeito pode tanto *dominar* quanto *dominar bem* a língua, sendo ele mesmo o responsável por se *constranger* (ou não).

Orlandi (2005) argumenta que a articulação entre inconsciente e ideologia é fundamental para a AD compreender uma posição que não penda nem para o formalismo (a

ideologia do direito) nem para o sociologismo (a ideologia da vida), de modo que é na língua em sua relativa autonomia que se dá a materialização dessa articulação. Essa articulação faz com que haja diferença entre as diferentes perspectivas teóricas, pois "são teorias que se formam em um campo comum com suas distinções" (Orlandi, 2005, p. 45). Mas que, mesmo chamadas de Análise de Discurso, "epistemologicamente, têm compromissos bastante distintos" (Orlandi, 2023, p. 126) que não poderiam ser apagados e postos de maneira consensual.

Ao entendermos a entrada desses autores, como *Vygotsky* e *Bakhtin* no discurso oficial, também verificamos que no DC1[34], há referência ao documento publicado pelo MEC, em 1986, *Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, e o documento *Língua: mundo vasto mundo*, da *Secretaria do Estado da Educação do Paraná*, de 1987. Junto aos demais referencias teóricos já citados, produz memória ao currículo, ao que diz respeito sobre o que e como deve ser a língua a ser ensinada. Esse referencial teórico nos mostra como a linguística no Brasil e o ensino de LP estão articulados ao Estado e a formação social.

No entanto, há que se pontuar aquilo que não é referenciado, mas que ressoa na constituição do documento curricular. Reportamo-nos aos documentos curriculares produzidos pelo Estado de São Paulo, a partir de 1980, como a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau*, publicada em 1987, e a *Proposta Curricular para o Ensino de Português – 2º grau*, publicada a primeira versão em 1986 e a segunda em 1992. Antes dessas, já tinham sido publicados no ano de 1975 os *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau*. Nesse último documento, já vemos ressoar a memória da linguística no ensino de LP, ao afirmar basear-se no "caráter funcional da língua" para que o estudante desenvolva a competência de "comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso" (São Paulo, 1975, p. 11). No documento, a gramática é entendida como "a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua" (São Paulo, 1975, p. 12), de modo que seu uso leve o estudante reconheça e utilize outros registros. A língua passa a ser entendida, então, para a comunicação eficaz do sujeito.

Já os documentos publicados na década de 1980, nos apresentam, conforme Pietri (2007), a perspectiva da língua como interação, articulada com a linguagem como atividade humana, histórica e social. Além disso, há a inserção do trabalho com o texto, como produto

[34] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998).*

da interação, e com a análise linguística, bem como a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua. Podemos analisar que ressoam os sentidos que eram produzidos pela linguística naquela década no ensino de LP, chegando-se aos documentos curriculares oficiais, de modo que a memória vai produzindo a sedimentação dos sentidos, dando-nos uma direção política ao ensino de LP.

Conforme Silva (2017), a partir dos anos 1960, a linguística apresentava-se como uma possibilidade de ruptura com um ensino considerado conservador, com foco na gramática, e a garantia de uma renovação no ensino da LP, como *uma perspectiva para uma nova prática* (Santa Catarina, 1991, 1998). Era um momento histórico paradoxal, tendo, de um lado, fortes movimentos culturais no campo da música, da literatura, televisão, do teatro e cinema, e de outro, o início, em 1964, da ditadura militar que duraria 21 anos. O Estado, frente a uma urbanização acelerada, por conta da industrialização do país, vê-se pressionado a aumentar o acesso à escola para uma população urbana marcada por uma desigualdade estrutural em termos econômicos, linguísticos e sociais, que passa a lutar pela educação como direito.

Diante disso, continua a pesquisadora, a partir da década de 1970, o MEC passa a trabalhar de maneira direta com a comunidade acadêmica para a produção de políticas públicas para o ensino, trazendo possibilidade para que as teorias linguísticas fossem conhecidas nacionalmente e os embates entre elas se movimentassem. Foi assim que nas referências bibliográficas das políticas públicas foram contemplados estudos de linguistas que ocupavam o duplo lugar de críticos ao ensino de LP conservador, prescritivo e discriminatório, e de interventores na formulação de políticas públicas.

Esse embate teve como estopim as mudanças advindas na LDB, na *Lei nº 5.692/1971*, elaborada durante a vigência do regime militar, por meio da qual a educação passou a ter um caráter instrumental, sendo vista como instrumento de desenvolvimento do país conforme os preceitos militares. O ensino da LP passou a se vincular a esse objetivo instrumental, alterando inclusive o nome do componente curricular para *Comunicação e Expressão*, no ensino fundamental, e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no Ensino Médio, conforme ressoa no documento curricular do estado de São Paulo, de 1975.

Conforme Soares (2002), o sentido de língua antes assumida como sistema, por meio do ensino da gramática, e como expressão estética, pelo ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas por sentidos de língua como comunicação. O objetivo passa a ser o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens através do uso do código verbal e não verbal. “Ou seja, não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo

da língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua" (Soares, 2002, p. 159, *grifos da autora*), e não qualquer uso, mas o uso eficaz.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, há um movimento para que essa o ensino de língua fosse alterado, conseguindo-se o retorno da denominação *português*, a partir de uma medida do *Conselho Federal de Educação*, imposta durante o momento de redemocratização do país, com o fim do regime militar (Soares, 2002). Esse movimento, conforme a autora, foi possível devido a grande rejeição dessa concepção de língua e de ensino, que não encontrava mais sua base de sustentação nem no contexto político e ideológico, nem nos estudos desenvolvidos pela linguística que, após quase duas décadas de sua institucionalização nas universidades, chega às questões concernentes ao ensino da Língua Portuguesa na escola.

Reiteramos, com Pfeiffer e Silva (2014), que outros fatores também estavam envolvidos nessa conjuntura, principalmente em relação a forte industrialização do país que resultou numa urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização. Com isso, pela primeira vez na história brasileira, "um outro brasileiro", que "fala um outro português", "diferente da norma preconizada" chega às escolas, colocando em contato brasileiros com diferentes práticas linguística em um mesmo espaço, promovendo "a instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar" (Pfeiffer, Silva, 2014, p. 89). Assim, as pesquisadoras apontam que, muito mais do que uma preocupação com o fracasso escolar, o que se colocava frente ao Estado era a desestabilização de uma dita unidade de língua, de sujeito que consequentemente leva à desestabilização de uma unidade imaginária de Estado, fazendo com que este busque estratégias para conter essa situação. O que se marca, nessa conjuntura, "é um Estado, sustentado por cientistas que lhe acenam, investindo em soluções estratégicas que deem conta do que foi posto visivelmente lado a lado, na injunção de construir uma nova unidade por meio de formulações de políticas de ensino" (Pfeiffer, Silva, 2014, p. 91).

É nessas condições que alianças teóricas começam a se estabelecer, contribuindo para a produção de um consenso entre o logicismo e o sociologismo, como abordagens teóricas complementares (Silva, 2018). Essa aliança é possível de apreender, pela análise realizada por Pfeiffer e Silva (2014) dos sentidos de língua que emergem do relatório da *Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Materna* (1986), criado pelo MEC como uma estratégia para superar o que se apontava como fracasso escolar, utilizado como documento referencial da elaboração da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1991). Apresentamos o recorte do documento analisado pelas autoras.

> Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferenças entre variedade social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. (Brasil, 1986, p. 2)

É possível compreender nesse recorte a aliança entre o logicismo e o sociologismo. Um tratando da língua de cultura, homogênea, aquela que deve ser adquirida pelos desfavorecidos para que possam assim ter acesso a bens culturais e participar da política, daquilo que o Estado determina. E o outro tratando de reconhecer a existência e a legitimidade das variedades linguísticas. Sentidos que parafrasticamente constituem o discurso oficial sobre o ensino de LP no EM no estado de SC.

Na análise de Pfeiffer e Silva (2014), língua nacional e língua da cultura coincidem, remetendo a quem já está no lugar estabilizado da cultura, de quem se reconhece e é reconhecido na língua materna/portuguesa/nacional/oficial, enquanto que as variedades naturalmente adquiridas dizem respeito a quem é novo na escola e o vai para adequar a sua língua materna à língua da cultura, como se alguns não tivessem domínio sobre a língua materna. Esse efeito de coincidência entre língua materna e a língua nacional, a língua oficial brasileira, e a Língua Portuguesa, produz um efeito ideológico que concilia o "universal e individual, universal e social, apagando a contradição existente entre o objeto real e o objeto do conhecimento, entre a unidade e a diversidade" (Pfeiffer; Silva, 2014, p. 92) por meio de uma aliança consensual, em uma via intermediária entre o logicismo e o sociologimo,

Esse terreno teórico-político adentra de maneira consolidada na década de 1990, colocando em circulação as ideias linguísticas que vão se tornar dominantes até os dias atuais. A década de 1990 marca-se pela publicação de outra versão da LDB, em 1996, a publicação dos PCN, em 1998, e a organização de um amplo sistema de avaliação em larga escala para todos os níveis de ensino. Essas políticas de ensino trazem o trabalho com os conceitos de competência cognitiva, habilidades instrumentais aliadas às competências comunicativas, visando o uso eficaz da língua, a adequação do registro a situação comunicativa, a interação, o respeito às variedades linguísticas, os saberes necessários à cidadania. Tais enunciados analisados por Pfeiffer e Silva (2014) nos dão a direção de uma aliança logicista e sociologista por meio da conciliação de um pragmatismo e um funcionalismo, a partir de uma filosofia do

empirismo (Silva, 2021) que apaga a língua em seu funcionamento para focar em sua função, conforme podemos analisar nas duas primeiras versões dos documentos curriculares que sustentam o ensino de LP em SC.

O uso da língua em diferentes contextos é o carro-chefe do ensino de LP no discurso oficial, de modo que o que interessa é a apropriação dos usos da língua e os sentidos que são constituídos por meio desse uso, na interação entre quem fala e quem ouve. Busca-se sustentar um sujeito com intencionalidade, podendo os sentidos ser inferidos, pelo uso que se produz da língua. Não é a língua tomada em seu funcionamento, mas em seu uso, que pode ser adequado, inadequado e (não) constranger. A língua é aquela que se realiza em seu uso (Stübe, 2008), tendo como parâmetro uma língua oficial, da qual as demais são variações.

Esse posicionamento teórico que sustenta a perspectiva de ensino de LP no discurso oficial permanece, produzindo movimentos de ressignificação que fazem retorno à memória, saturam os sentidos, por meio de retomadas e reformulações que trabalham a contradição aliando teorias. Na *Proposta Curricular de Santa Catarina* de 2014 (DC3) e no DC4[35] há uma reorganização dos capítulos dos componentes curriculares por área de conhecimento, de modo que LP passa a fazer parte da área de Linguagens. Nessa perspectiva, temos uma organização com o ensino da LP diferente do que se encontra nas versões DC1[36] e DC2[37]. Se no DC2 tínhamos o trabalho com eixos, no DC3[38] e DC4 o foco está na organização da área a partir de um conjunto de conceitos científicos integradores, organizados e relacionados, sendo eles: *vida, cultura, história, axiologia, ideologia, ética, estética, semiose, sociointeração, representações de mundo, contexto sociointeracional, textualidade, forma e função*.

Conforme o DC3, os conceitos são articulados, de modo que no centro dessa relação está o conceito de *semiose*, entendido 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" (Santa Catarina, 2014, p. 98), vinculado aos conceitos de *sociointeração* e *representações de mundo*. O trabalho com a *semiose*, conforme o documento, possibilita a reflexão sobre três grandes planos: *contexto sociointeracional*, compreendido como plano mais amplo; *textualidade*, compreendido como plano mais específico; e *forma e função*, entendidos como plano mais estrito.

---

[35] *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*
[36] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*
[37] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998)*
[38] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)*

Todos esses conceitos científicos que se articulam à semiose, afirma o documento, são concebidos pelo trabalho com os conceitos de *axiologia, ideologia* e *ética e estética*, os quais são abraçados pelo núcleo maior dos conceitos de *vida*, *cultura* e *história*. O documento explica, assim, que "os signos trazem consigo valorações – *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"* (Santa Catarina, 2014, p. 98, *grifos do autor*). Essa organização nos faz pensar num efeito de completude sobre a língua, como se a articulação de todos esses conceitos daria subsídios para alcançar um todo do objeto de ensino.

O documento continua seu posicionamento em relação à linguagem e às línguas serem compreendidas como "instrumentos psicológicos de mediação simbólica" (Santa Catarina, 2014, p. 156), em que as relações entre os sujeitos acontecem sempre na e pela linguagem, por meio de textos de variados *gêneros do discurso*.

Ao tratar de línguas, o documento delimita-as como sendo "a Língua Portuguesa, a Língua Materna e as Línguas Estrangeiras, estas últimas também compreendidas como Línguas Adicionais". Como língua materna, o documento entende "que pode não ser o português para muitos brasileiros, como no caso dos surdos usuários da LIBRAS, tanto quanto no caso das línguas que caracterizam muitas nações indígenas no país" (Santa Catarina, 2014, p. 106). Chama-nos à atenção o artigo definido *a* utilizado para *a Língua Portuguesa*, do mesmo modo a afirmação de que há "variedades de fala no interior de uma mesma nação", de modo que "Tais variedades de fala que caracterizam uma mesma língua precisam ser compreendidas como diferenças culturais, não devendo ser objeto de discriminação ou preconceito" (Santa Catarina, 2014, p. 107).

Podemos analisar que o discurso oficial formula a existência de uma LP apenas em nosso país, de modo que o que não se vincula a esta língua diz respeito a diferenças culturais. Produz-se o sentido de variedade apenas da fala, daquilo que é oral, não há variedade na escrita. Ademais, as variedades de fala devem ser respeitadas como diferenças culturais, mas na escola é *a Língua Portuguesa* a ser apropriada, isto é, "a apropriação da chamada *norma culta*, de modo a contribuir para o alargamento de suas possibilidades de inserção social em espaços culturais para além daqueles em que tais sujeitos já se encontram plenamente inseridos" (Santa Catarina, 2014, p. 107, *grifos do autor*).

Se no DC2[39] o aluno deveria aprender a língua e adequá-la a diferentes instâncias para não se constranger, na textualidade do DC3[40], o estudante deve se apropriar da norma culta

[39] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998).*

com a finalidade de alargar "suas possibilidades de inserção social" (Santa Catarina, 2014, p. 107). Tal afirmação nos mostra a opacidade da língua e seus deslizes em um documento oficial que, pego pela língua capaz de falha, denuncia que a inserção não é para todos e não é de todos, continua a constranger. A linguagem enquanto constitutiva do sujeito, como aquilo que permite a mediação do sujeito com o mundo, é apagada, pois a relação que se prioriza é aquela que tem por finalidade a apropriação pelo estudante de uma língua passaporte para aqueles espaços que nem todos os sujeitos podem frequentar. Analisamos, assim, como a contradição irrompe o sentido, e nos coloca frente a uma política de memória de ensino de LP que se apresenta como evidente, como uma sucessão de fatos sobre a língua e seu ensino que estaria somente a serviço dos interesses de todos.

Questionamo-nos, no entanto, o que *inserção social* significaria nessas condições de produção. Ao dizer *inserção social*, precisamos compreender o sujeito a partir de uma posição social, de modo que o sujeito pode ocupar diferentes posições-sujeito, conforme sua inscrição numa ou mais formação(ões) discursiva(s), implicado a isso as relações de força, de poder e de relações de sentido[41]. Logo, *inserção social* nos coloca frente à opacidade da língua, visto que inserir-se socialmente não é uma questão de escolha, pois o sujeito não fala como origem do seu dizer; ele é interpelado a assumir-se enquanto sujeito, a ocupar lugares sócio-historicamente determinados, a partir das quais é possível (se) dizer.

No DC4 esse dizer parafrasticamente retorna, de modo que o ensino de língua tem como finalidade "de os alunos assumirem posições, de ampliarem a atuação social, tendo em vista que isso potencializa uma inserção mais efetiva deles na diversidade de espaços sociais em que as práticas de linguagem têm papel central". (Santa Catarina, 2021, p. 137). Dessa afirmação, podemos compreender que emerge como regular significar o ensino de línguas como forma de ampliar a atuação social dos estudantes e a sua inserção em espaços sociais, no entanto, agora essa inserção busca ser *mais efetiva*, fazendo com que os estudantes assumam posições. Poderíamos também nos questionar: que espaços sociais seriam esses? Que posições assumiriam nesses espaços sociais?

Se antes a preocupação era em *dominar bem*, *adequar-se*, *não constranger-se*, passa agora a ser *inserir-se*, não de qualquer forma, de forma *mais efetiva*, assumindo posições, isto é, assumindo sua responsabilidade em espaços sociais, os quais organizam as posições-sujeitos, como a escola, na qual há a posição-sujeito professor e a posição-sujeito estudante.

---

[40] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)*

[41] Essas noções serão melhor elaboradas no *Capítulo 5*.

O uso de advérbios de intensidade, *bem* e *mais*, nos direciona ao entendimento de que há sempre uma divisão desigual de sujeitos, de línguas, de classes. Não basta dominar, é preciso dominar *bem*, não basta estar inserido, é preciso estar inserido de forma *mais* efetiva. Sentidos que materializam a divisão de classes, em uma formação social na qual índices quantificadores e qualificadores são produzidos e ressignificados para que sempre seja instaurada uma nova (im)possibilidade de alcance. Esse efeito produz um imaginário de novo que deve superar o ultrapassado, de modo que os movimentos de ressignificação acontecem sempre no retorno à memória, em um processo parafrástico de constituição de sentidos. Gestos de ressignificação que nos dão a dimensão do processo discursivo, de um imaginário de língua e de trabalho do sujeito-professor de LP que se imbricam.

O que podemos compreender neste percurso é a preocupação com a eficiência do uso da língua. Muda-se a forma de apresentar os conceitos no ensino da língua, mas permanece a mesma hegemonia teórica, marcada por alianças que produzem efeito de consenso e, por outro lado, instaura um revisionismo teórico. Conforme Silva (2021, p. 154), essa hegemonia foi sendo construída e legitimada no campo das ciências da linguagem, "socializadas pela escola, que se constitui, na verdade, em ideologias em pleno funcionamento, apagando a dimensão política da educação e do ensino de língua(s)".

Pelo funcionamento da paráfrase compreendemos o modo como vai se constituindo um percurso de memória à LP e ao seu ensino, de modo que os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* inscrevem-se na historicidade, num horizonte de retrospecção e projeção que se dá num confronto teórico-político de instrumentalização da língua e seu ensino e do trabalho do sujeito-professor de LP. Vejamos abaixo como os sentidos vão sendo constituídos, marcando regularidades que produzem memória. Essas marcas foram possíveis de apreender pelo batimento entre a descrição e a interpretação, em um funcionamento parafrástico, que não se dá termo a termo, mas na relação que se estabelece com as condições de produção, produzindo discurso sobre a língua e seu ensino. Destacamos com a ferramenta gráfica sublinhado o funcionamento parafrástico:

"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 no sentido de dar clareza à expressão das ideias." (Santa Catarina, 1991, p. 18)

“[...] aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas [...] e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.” (Santa Catarina, 1998, p. 65).

“[...] a apropriação da chamada *norma culta*, de modo a contribuir para o alargamento de suas possibilidades de inserção social em espaços culturais para além daqueles em que tais sujeitos já se encontram plenamente inseridos” (Santa Catarina, 2014, p. 107, *grifos do autor*).

“[...] de os alunos assumirem posições, de ampliarem a atuação social, tendo em vista que isso potencializa uma inserção mais efetiva deles na diversidade de espaços sociais em que as práticas de linguagem têm papel central”. (Santa Catarina, 2021, p. 137).

Os recortes nos permitem compreender como, pela ordem da regularidade, emergem movimentos de retomada, de reformulação e reprodução de sentidos sobre a língua e seu ensino no discurso oficial. Dominar bem a língua, adequando o discurso, tendo clareza, a fim de ser capaz de usar a língua em diferentes instâncias para não se constranger, bem como apropriar-se da norma culta para alargar as possibilidades de inserção mais efetiva e ampliar a atuação social, são marcas que ressoam a memória de uma língua una, homogênea, que possui variações em relação a chamada norma culta, sustentada a uma compreensão empirista da diversidade linguística, e de um sujeito sempre em falta, isto é, sentidos individualista e voluntarista do sujeito falante como origem de seu dizer. Tais sentidos podem apagar as relações de antagonismo desigual entre classes sociais, ao sustentar a evidência de que há variedades linguísticas usadas por diferentes grupos, e que a escola e o trabalho do sujeito-professor de LP estão a serviço de fazer com que esses diferentes grupos se apropriem também da norma culta, da língua do Estado, como possibilidade de inserção em outros espaços sociais. Sendo assim, não há disputa de sentidos, luta de classes, mas adaptabilidade a diferentes contextos, de modo que, as possibilidades são evidentemente postas como para todos. As relações desiguais, portanto, não estariam nas relações contraditórias entre capital e trabalho, mas na falta de adaptação do sujeito a diferentes espações sociais, nas variedades da língua dita *de menor prestígio*, praticadas em espaços sociais também naturalmente conceituados como de *menor prestígio social*.

Nesse escopo, analisamos que os recortes apresentam regularidades que se filiam a uma política de memória à língua e ao ensino de LP na virada do século XX ao século XXI,

numa conjuntura marcada por traços do neoliberalismo, de um consumo exacerbado e de desigualdades que assolam, batem à porta, precisam ser administradas. Cada via de sua maneira – logicista, sociologista e psicologista - organiza seu modo de lidar, uma buscando a dominação e o constrangimento, a outra a inserção, a adequação, a ampliação e o alargamento. Uma falando dos direitos, da diversidade, a outra de que todos podem dominar, apagando-se as condições materiais que constituem nossa sociedade. Pela aliança dessas vias, o efeito de consenso teórico emerge e a divisão neutraliza-se em soluções que o sujeito-professor de LP, instrumentado pelo discurso oficial, criará.

Quando pensamos na dimensão política do ensino de língua(s), estamos tratando das múltiplas possibilidades teórico-metodológicas que o ensino podem se articular. A vinculação a um consenso teórico-metodológico de trabalho coloca-nos frente a tantas outras possibilidades que não são ditas ou que são aproximadas de maneira similar ou de forma revisionista, fazendo com que a dimensão política, as suas filiações ideológicas sejam apagadas, formando-se um consenso à educação, ao ensino de LP e ao trabalho do sujeito-professor de LP.

Esse efeito de consenso não se dá por acaso, tem sua inscrição numa relação ideológica de classes, sendo a língua o lugar material em que esses efeitos emergem. Por isso, as regularidades que emergem se vinculam às formações discursivas e estas à ideologia, produzindo-se um imaginário de língua a ser ensinada e de trabalho ao sujeito-professor de LP. Por isso, entendemos que a leitura que se faz de determinado posicionamento teórica-metodológico de língua e ensino é dentro de determinadas condições de produção, pois os sentidos “não são alheios aos processos sócio-históricos que caracterizam uma formação social dada” (De Nardi, 2023, p. 201), e os são ditos a partir de uma posição-sujeito, neste caso, a posição-sujeito Estado-burguês que coloca o sujeito como *condição de* e não na *posição de*,

> Isto é, o sujeito escolarizado é aquele que está sempre como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação. O sujeito não nasce cidadão, apesar da pretensa igualdade. O sujeito tem de «fazer por merecer» esta posição. Um dos méritos consiste em ter uma qualidade efetiva no *uso* da língua nacional. O que estou dizendo é que o sujeito deveria estar na posição de sujeito de sua língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito (Pfeiffer, 2000, p. 21, *grifos da autora*).

As contribuições de Pfeiffer (2000) nos ajudam a pensar como essa política de memória ao ensino de LP, que emerge da textualidade dos documentos curriculares, toca na constituição do sujeito escolar como aquele que sempre está num *porvir*, numa busca incansável por uma (im)possível dominação da língua para que possa estar inserido, isto é, autorizado a ocupar determinados lugares. *Um porvir* que produz efeitos que naturalizam e legitimam a meritocracia, a divisão de classes e justifica desigualdades sociais.

A partir deste percurso entre a descrição e a interpretação, sentidos sobre LP ressoam e possibilita-nos compreender traços do trabalho do sujeito-professor vinculado aos sentidos do capital que visa produzir sujeitos cada vez mais flexíveis e adequados, responsabilizados por seu sucesso ou não, ao passo que instaura uma divisão entre sujeitos e sentidos, e entre línguas. Essa historicidade marca uma política de memória ao ensino, de modo que pelo funcionamento do confronto-aliança logicista, sociologista e psicologista, a língua se constitui uma questão de Estado, em que "não se pode ignorar aqui que a língua é afetada pela luta de classes, na determinação dos termos, fórmulas, construções, sintagmas, estruturas de enunciado" (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 159). Por isso, a produção do conhecimento sobre a língua e seu ensino não está separada da luta de classes, sendo os sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP a disputa própria da luta de classes, o que nos remonta a epígrafe que faz abertura a este terceiro capítulo e não nos deixa esquecer que a língua é uma questão de Estado, e a produção de conhecimentos sobre a língua inscreve-se nessa questão como constitutiva da luta de classes que tem o Estado como determinante para o funcionamento contraditório das relações que se estabelecem na formação social capitalista.

4 DO "NÚCLEO DO TRABALHO DO PROFESSOR": DISCURSO, TRABALHO E CAPITAL

> Para alguns, isso é pouco notório, mas o próprio Pêcheux reconheceu que não escapamos dos riscos de cair no idealismo justamente naqueles pontos onde mais "pensamos" ser materialistas. (Silva Sobrinho, 2009, p. 147)

A epígrafe que abre este capítulo nos coloca em alerta frente ao arquivo, marcando nosso gesto de análise sobre os *movimentos de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP, ao ser convocada pelo *corpus* de análise, isto é, pela formulação, por aquilo que se marca no fio do discurso, e nos remonta ao trabalho e ao modo como é ressignificado nas condições de produção do discurso em análise. Isto porque, conforme assinala Pêcheux (2010a), o processo de produção de um discurso resulta da composição das condições de produção de determinado discurso com um sistema linguístico dado, o que faz com que as palavras não possuam sentido em si, podendo assumir sentidos que escapam ao nosso controle, mas não são quaisquer uns, pois há a determinação histórica.

O *corpus* discursivo é o ponto de partida de análise, remetido ao "*conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção" (Pêcheux, 2010a, p. 78, *grifos do autor*), as quais consideram a situação, o sujeito e a memória, permitindo-nos interrogar sobre as "transformações das condições de produção a partir de um estado dado dessas condições" (Pêcheux, 2010a, p. 87). Diante disso, analisamos o *corpus discursivo*, considerando essas transformações das condições de produção em sentido amplo e restrito, que produzem efeitos de sentido sobre o trabalho do sujeito-professor de LP que nos levam aos movimentos de ressignificação. Lembrando-nos que esses movimentos de ressignificação produzem laço com a memória discursiva, de modo que ao olharmos para a formulação, os sentidos são remetidos a sua constituição.

Neste capítulo, pelos procedimentos de leitura, descrição e interpretação, analisamos o *Recorte Discursivo I – "Do núcleo do trabalho do professor"* composto por oito sequências discursivas (SD), recortadas das diferentes versões do currículo catarinense, dos capítulos que tratam especificamente do ensino de LP, conforme especificamos no *Capítulo 2*. Este *RD I* foi organizado em torno de regularidades que determinam sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, considerando-se as contradições do trabalho e da formação social capitalista em nosso gesto teórico-analítico-político, tendo a compreensão de que o discurso "está sempre imbricado com os interesses, posições e lutas de classes" (Silva Sobrinho, 2016, p. 92). Dito isto, compreendemos os movimentos de ressignificação do trabalho do sujeito-

professor de LP que emerge do discurso oficial sobre o ensino de LP no EM no estado de SC em relação à formação social e suas contradições, e à memória que funciona, pelo efeito parafrástico, ressignificando sentidos sobre o trabalho.

Vejamos o *RD I*:

Quadro 4 - Recorte Discursivo I (RDI)

RD I – "Do núcleo do trabalho do professor"
SD1(DC1): O cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais. (p. 18).
SD2(DC1): Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência administrativa. (p. 19).
SD3(DC1): A língua oral e a língua escrita são duas realidades diferentes e tendo este parâmetro, o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho. (p. 20).
SD4(DC1): Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa um discurso próprio, particularize o seu estilo e expresse com objetividade e fluência sua idéias. (p. 18).
SD5(DC2): Este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelos. [...] Este trabalho implica também que o professor tenha receptividade para interpretar **o texto** do aluno e articular o que ele diz, o que ele conta, o que ele comenta, não bastando, nesse nível, que se limite a corrigir gramática – que é, como se disse, **uma** das faces do texto. (p. 79-80, **grifos do autor**).
SD6(DC3): Essa discussão do que é *intrapessoal* remete à criação de condições para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de localizar informações, de fazer inferências com base nas pistas deixadas pelo autor, de agenciar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, complementando o que não está no texto, assim como de refletir e avaliar criticamente o que está sendo lido, relacionando aquilo que lê com aquilo que sabe sobre aquele assunto. (p. 126)
SD7(DC4): No que tange à produção, vinculada à oralidade e à escrita, concebe-se como um processo que envolve a elaboração de um projeto de dizer, para o qual é preciso mobilizar aspectos interacionais, textuais, linguísticos e normativos (GERALDI, 1997). Nesse contexto, criam-se condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos (p. 135).
SD8(DC4): Parte-se de uma ancoragem teórica e epistemológica que toma a interação social como central, compreendendo como papel da educação criar condições para a ampliação do repertório cultural e para um percurso formativo que possibilite aos(às) estudantes a compreensão crítica de si, do outro e do mundo, por meio dos usos da língua. (p. 134)

Fonte: elaborado pela autora.

Este *RDI* foi organizado a partir de marcas linguístico-discursivas, destacadas pela ferramenta de texto sublinhado, que produzem regularidade ao que se apresenta como *núcleo do trabalho do professor* (SD1), funcionando parafrasticamente no arquivo da pesquisa. Depreendemos das SD a regularidade em torno do verbo *criar*, e da sua derivação como substantivo *criação*, que sintaticamente funciona como verbo transitivo direto ao ligar-se diretamente ao objeto: *criar situações* (SD1, SD2, SD3), *criar autoria* (SD5), *criar condições* (SD4, SD6, SD8). Verbos transitivos são comumente conceituados como aqueles que necessitam de complemento para constituir sentido completo, de modo que seu complemento é necessário para atingir esse efeito de completude.

Contudo, precisamos pensar nossa análise para além de uma categoria sintática que deve ou não ser aplicada. Dito de outra forma, nossa análise não é somente categorizar o verbo *criar* como transitivo ou intransitivo, mas compreender as regras da língua "como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas", que nos levam ao ponto principal de que "pensar sintaticamente sobre um enunciado sempre revela um pouco mais sobre seu significado, porque o compreendemos em relação a outros enunciados por meio de jogos sintáticos de forma que são requeridos pelo primeiro enunciado" (Pêcheux; Gadet, 2012, p. 102-103). Questionamo-nos, portanto, como a marca linguístico-discursiva *criar* significa em relação às condições de produção, especialmente à memória que aciona tais condições.

Para isso, precisamos recorrer ao funcionamento da memória discursiva, que atua como "estruturação de materialidade discursiva complexa, entendida em uma dialética de repetição e regularização" (Pêcheux, 2010c, p. 52), isto é, uma dialética de repetição e regularização de marcas linguístico-discursivas que atravessam o discurso oficial sobre o ensino de LP no EM da rede estadual de ensino de SC constituindo o processo discursivo. Diante disso, a memória possui mecanismos que articulam o que já foi dito e o que é dito, atualizando o dizer, ao passo que o não dito também produz efeitos.

Conforme Achard (2010, p. 16), "a memória não restitui frases escutadas no passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstruído pelas operações de paráfrase", de modo que analisar o funcionamento parafrástico é analisar os movimentos de ressignificação, necessários para compreender o funcionamento da memória na constituição de sentidos. Isso porque a memória funciona discursivamente pelo efeito parafrástico, via sentidos já ditos, reformulados, retomados, atualizados, ressignificados, os quais não há uma origem nem fim.

Para compreender como os sentidos são constituídos no *RD I*, buscamos analisar como a formulação funciona na relação com a memória, no modo como o discurso, ao acionar o passado para produzir sentido no presente, "estabelece conexões de paráfrases capazes de reformulações adequadas ao propósito do movimento discursivo atual" (Amaral, 2016, p. 41). Metodologicamente, significa analisar o funcionamento do intradiscurso na relação com o interdiscurso, no modo como os sentidos já-ditos são retomados no fio do discurso, produzindo a atualização e a ressignificação do dizer no discurso oficial.

O interdiscurso se constitui na verticalidade do dizer, e sustenta o intradiscurso, "o funcionamento do discurso consigo mesmo" (Pêcheux, 2009, p. 153), que diz respeito à formulação dos sentidos, a atualização do dizer, pelo qual o sujeito se diz. Isto é, "o lugar onde se realiza a *sequencialização dos elementos do saber*" (Courtine, 2014, p. 100, *grifos do autor*), o modo como uma sequência linguística é formulada no fio discurso, na sua horizontalidade. Retomamos, portanto, o interdiscurso como o "*'todo complexo com dominantes' das formações discursivas*" (FD), que constituem as formações ideológicas no discurso (Pêcheux, 2009, p. 147, *grifos do autor*). Refere-se a algo já dito, em outro lugar e independentemente, "exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constitui tal sequência" (Pêcheux, 2012d, 146).

O interdiscurso é indissociável da FD, visto que ele contém tudo aquilo que já foi dito, mas que somente será convocado a produzir sentido conforme a FD determinar que pode e deve ser dito, dentro de certas condições de produção. As palavras ao não terem sentido nelas mesmas, possuem sentido a partir da filiação às FD, e estas às formações ideológicas. Desse modo, os movimentos de ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP que emerge do *corpus* de análise significam em sua relação com a FD e esta à ideologia, produzindo evidências e a naturalização dos sentidos, como se esses tivessem apenas uma significação e somente pudessem ser ditos de uma única forma.

Importante reiterarmos que as FD não são homogêneas, mas de característica porosa. Conforme Courtine (2014), as FD mantém entre si relações contraditórias que se inscrevem na materialidade linguística de uma mesma FD, de tal modo que a análise dos processos discursivos de uma dada FD é indissociável da análise da determinação dos processos discursivos por seu interdiscurso, visto que "a partir do interdiscurso as modalidades de assujeitamento poderão ser analisadas" (Courtine, 2014, p. 74). Logo, analisar a relação intradiscursiva e interdiscursiva nos leva ao funcionamento do discurso, a seus efeitos de sentido, numa "relação do enunciado com a formulação, da dimensão vertical e estratificada onde se elabora o saber de uma FD com a dimensão horizontal em que os elementos desse

saber se linearizam tornando-se objetos de enunciação" (Courtine, 2014, 102, *grifos do autor*).

É vislumbrando a formulação dos sentidos, no funcionamento intradiscursivo, que conseguimos analisar os processos parafrásticos que dão sustentação ao movimento de ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP via memória. Os processos parafrásticos nos mostram que há sempre algo no dizer que se mantém, fazendo com que a paráfrase funcione como o retorno ao mesmo sentido, mas também como possibilidade de reformulação, dado o funcionamento da FD como "espaço de reformulação-paráfrase" (Pêcheux, 2009, p. 161). Assim, a paráfrase se constitui como produtora dos efeitos de sentido, os quais se vinculam a determinada FD, a partir da qual o sujeito se identifica, fazendo com que o funcionamento parafrástico seja o modo pelo qual podemos analisar o funcionamento discursivo sobre o trabalho do sujeito professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de SC.

Mobilizados pela paráfrase como operadora de memória, analisamos nos próximos subcapítulos como no fio do discurso é possível apreender as condições de produção amplas e restritas que constituem o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. Dito de outro modo, "o que intentamos é remontar pelos fios do discurso as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico, a fim de observarmos como a exterioridade afeta a produção do discurso" (Surdi da Luz, 2010, p. 32). Por isso, as análises nos levam a compreender que todo discurso é proferido a partir de certas condições, e não considerá-las é considerar o risco de cair no idealismo.

Este capítulo nos coloca frente ao nosso objetivo de compreender *como sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no EM vão sendo ressignificados na relação com as concepções de língua e seu ensino.* Analisamos como o imaginário de trabalho e de língua embrincam-se no discurso oficial, remetendo o fio do discurso à sua constituição. No *4.1 – Discurso, trabalho e memória*, mobilizamos os sentidos sobre *trabalho* no processo de constituição do capitalismo e seus efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor no ensino de LP e nos sentidos de língua, na relação com a memória discursiva. No *4.2 – ."O professor deverá criar condições": deslizes de sentido sobre o trabalho do sujeito-professor de língua portuguesa*, analisamos as regularidades e os deslizes de sentidos que produzem movimentos ao trabalho do sujeito-professor de LP

4.1 DISCURSO, TRABALHO E MEMÓRIA

Para movimentar os sentidos sobre como o trabalho do sujeito-professor de LP vem sendo ressignificado no discurso oficial, apresentamos a primeira SD1, a qual nos mobiliza a compreender sentidos sobre *trabalho*:

SD1(DC1): O cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais. (p. 18).

Essa SD foi recortada do DC1[42] e se tornou nossa bússola para lermos as demais versões de documentos curriculares, ao sermos capturados pela formulação que indica que há *o núcleo do trabalho do professor:* (SD1). Pelo emprego do artigo definido *o,* entendemos que há um modo de trabalho, àquilo que se marca como *núcleo,* o eixo principal, do trabalho do sujeito-professor de LP. Ao dizer o que se constitui como *núcleo do trabalho do professor* (SD1), nos reportamos a pensar o discurso oficial sempre em relação a outros discursos, isto é, "o que ele não está querendo dizer ao dizer isto? Ou: o que ele não está falando, quando está falando disso?" (Orlandi, 1996, p. 275).

Ao analisarmos os sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP estamos nos referindo a um discurso sobre o trabalho, o qual mobiliza "um conjunto complexo de outros dizeres instalados, produzidos e reproduzidos pela memória discursiva" (Amaral, 2016, p. 41), pelos já-ditos que são convocados conforme a inscrição das palavras em determinadas formações discursivas e ideológicas. Reiteramos que o sentido não está nas palavras, mas na sua filiação a um recorte de memória discursiva, que sustenta o dizer.

Para analisarmos que sentidos são produzidos ao dizer *o núcleo do trabalho do professor* (SD1), precisamos recorrer à memória discursiva do trabalho (Amaral, 2016), isto é, aos dizeres já ditos e esquecidos sobre o trabalho, os quais produzem deslocamentos, retomadas e regularizações que sustentam esse dizer no discurso oficial, para então compreendermos que sentidos de trabalho emergem do/no *corpus* de análise. Por isso, estamos analisando o discurso sobre o trabalho, isto é, "as variadas concepções de trabalhos

[42] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*

expressadas em diferentes formações discursivas para representar a formação ideológica que as domina" (Amaral, 2018, n.p).

Partindo do entendimento de que os sentidos se constituem na temporalidade, por um horizonte de retrospecção e projeção (Auroux, 2008), convocamos Marx ([1867] 2013, p. 327-327) e sua formulação fundante de trabalho para compreendermos a marca-linguística discursiva *núcleo do trabalho do professor* (SD1):

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Por essas palavras, o trabalho é significado como aquilo que faz a mediação entre o homem e a natureza, modificando-a e modificando-se a si mesmo mutuamente. Essa modificação exige um esforço e um propósito final, de modo que o trabalho exige que o trabalhador dispense força para alcançar um fim específico previamente definido. O trabalho, assim, é o que distingue o homem dos animais, sendo a categoria fundante do ser social, que sempre está imerso numa relação de se apropriar e modificar a natureza com vistas a suprir as necessidades que vão surgindo nas/pelas relações social, pois "é desse modo que a socialização é desencadeada pelo trabalho, e este, em sua dialética, não só transforma a natureza, mas também transforma o próprio sujeito, que é radicalmente um ser social e Histórico" (Silva Sobrinho, 2014, p. 39).

Diante disso, podemos compreender o trabalho como fundante do ser social e histórico, como atividade vital para a reprodução da vida. Essa formulação teórica de Marx torna o trabalho "um *discurso fundador* da sociabilidade" (Amaral, 2018, n.p, *grifos da autora*). Discurso fundador porque, conforme a autora, instala a sociabilidade do ser, rompendo e criando um novo sítio de significação. Esse é um dos sentidos produzidos sobre o trabalho, constituído a partir de um recorte de memória, o qual não nos é meramente "enunciados passados ao qual se pode fazer meras remissões no presente" (Amaral, 2016, p. 39). Mas sim, sentidos que significam e constituem memória, e produzem efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, o qual se marca como um trabalho que condiciona a reprodução da vida.

No entanto, em seu percurso histórico, na sociedade moderna, o trabalho como sentido fundante do ser social "ganha a condição de positividade/negatividade", afirma Amaral (2018,

n.p), pois assim como é condição para reprodução da vida, também a destrói, ao ser transformado em força de trabalho explorada do homem pelo homem. Estamos remetendo-nos, pois, as relações de produção que se estabelecem quando o trabalho deixa de ser somente condição natural da vida humana e passa a ser um produto à venda, a partir do advento do capitalismo, da sociedade burguesa moderna, forma social que determina as condições de produção contemporâneas.

Conforme Marx e Engels ([1848] 2005), das ruínas do feudalismo, a burguesia se desenvolveu perpassando por um longo processo que envolveu um progresso político correspondente, estabelecendo novas classes sociais e formas de opressão. No entanto, é importante dizer, conforme Mészáros (2011a), que os elementos constitutivos do sistema do capital, como o capital monetário e mercantil, assim como a produção de mercadorias, remontam muito antes ao período burguês, permanecendo como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social conforme os modos de produção de cada tempo. Contudo, somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, o capital garantiu sua dominação como um sistema social global.

A burguesia, assim, é entendida como a classe dos capitalistas, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalhador assalariado, enquanto o proletariado é a classe dos assalariados que não detém os meios próprios de produção e são obrigados a vender sua força de trabalho para sua sobrevivência. Nesses termos, o trabalhador, sob o controle do capitalista que mantém a ordem para que o objeto e os meios de produção sejam rentáveis, produz a mercadoria que não é sua, mas de quem detém o poder de condução e, consequentemente, o poder pela acumulação do capital.

Desse modo, “o trabalhador é o proprietário de sua força de trabalho enquanto barganha a venda desta última com o capitalista, e ele só pode vender aquilo que possui: sua força de trabalho individual, isolada”. (Marx, 2013, p. 506). Se a força de trabalho não é vendida, de nada serve ao trabalhador, fazendo com que este passe a ver como necessidade natural vendê-la para que sua subsistência seja renovada para sua própria reprodução, tornando o seu trabalho uma mercadoria. Isso resulta para o capitalista não somente em valor de uso, mas na produção de mais-valor, isto é, na acumulação de lucro sob a mão-de-obra do trabalhador e sua alienação, visto que o capital “valoriza-se a si mesmo pela apropriação de trabalho alheio” (Marx, [1858] 2011 p. 381).

A exploração do trabalho e o acúmulo de lucro pelo capitalista é o que caracteriza o capitalismo e seu meio de produção, o próprio capital, enriquecido com o trabalho do capital em sua força produtiva social e no empobrecimento do trabalhador em suas forças produtivas

individuais (Marx, 2013). Junto a isso, constitui-se a divisão antagônica entre duas classes sociais: aquela que detém o capital, "como direito a apropriar-se de trabalho alheio não pago ou de seu produto", e aquela que vende a sua força de trabalho, tendo a "impossibilidade de apropriar-se de seu próprio produto" (Marx, 2013, p. 802).

O processo capitalista de produção, "a separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas e a força subjetiva de trabalho" (Marx, 2013, p. 776), então, se torna o ponto de partida da sua própria reprodução, visto que a manutenção e a reprodução da classe trabalhadora é condição de sua própria reprodução, por meio de relações de exploração. Como nos diz Marx e Engels (2005, p. 51), a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital são condições para a supremacia da classe burguesa de maneira que a condição de existência do capital é o trabalho assalariado.

Nesses termos, podemos compreender a constituição do capitalismo, que se funda por meio da propriedade privada dos meios de produção. A partir dessa apropriação, necessita explorar a força de trabalho, mantendo-se vivo por meio da reprodução das forças produtivas das relações de produção. Por isso, conforme Amaral (2005, p. 4), o trabalho como produtor de mais-valia cumpre funções indissociáveis para a reprodução da ordem social capitalista, as quais estão articuladas e só existem de forma relacionada, sendo elas: a produtiva, a simbólica e a disciplinar.

A função produtiva diz respeito à produção da mais-valia, como já anunciamos, e é a finalidade primeira do sistema capitalista. A segunda é a função simbólica, "constituída pela 'linguagem' de todos os signos que representam um complexo imaginário construído sobre o trabalho" (Amaral, 2005, p. 4), tendo como exemplo disso o dinheiro. Por fim, a função disciplinar, estabelecida por meio de normas e leis a serem obedecidas pelas partes que firmam um contrato a fim de organizar e controlar as forças de trabalho.

Essas funções demonstram como o capital deslocou a relação primeira do trabalho como uma atividade humana histórica e social. Conforme Antunes (2009, p. 28),

> O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução de si próprio. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias.

Esse processo social e contraditório do capital, ensina Silva Sobrinho (2014), afeta os sujeitos históricos e a discursividade, pois as relações sociais determinam o processo discursivo, bem como são determinadas por ele. Por isso, compreender os sentidos de trabalho nas formações sociais, em seu caráter ideológico de produção/reprodução/transformação das relações sociais, numa sociedade capitalista, nos impõe entender que o trabalho do sujeito-professor de LP também se inscreve nessa discursividade, em interesses e conflitos de classe, não estando a escola, espaço historicamente constitutivo do lugar do professor, fora disso.

O professor também é, por nós, compreendido como um trabalhador que precisa vender a sua força de trabalho para a sua sobrevivência, portanto, estando imerso e constituído pelas relações antagônicas de classes na sociedade capitalista. Pautamo-nos em Antunes (2018, p. 101) que formula a compreensão de que a classe trabalhadora é a "classe-que-vive-do-trabalho", isto é, "a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção, conforme a definição marxiana". Inclui-se aqui o conjunto dos trabalhadores improdutivos, a partir do postulado de Marx, os quais não geram diretamente valorização do capital e na geração de mais-valor, mas que são essenciais para a manutenção/reprodução do capital, como o professor.

Nessa direção, concordamos com Althusser (2012), ao afirmar que toda formação social para existir, precisa reproduzir as condições de sua produção, ao mesmo tempo em que a produz. Isso significa a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, de modo que o sistema escolar capitalista, e outras instâncias e instituições, funciona como aparelho onde se dá a reprodução da força de trabalho. Nesses termos, podemos considerar que o trabalho do sujeito-professor de LP está também a serviço da reprodução da força de trabalho.

Entendemos que o professor vende sua força de trabalho ao Estado que, embora não produza capital, funciona produzindo condições para a reprodução do modo de produção capitalista. Silva Sobrinho (2019), a partir da leitura de Marx, entende que a burguesia, ao tomar o poder econômico e político, fazendo com que hoje estejamos diante de um Estado da burguesia, revolucionou as práticas políticas ideológicas, gerando formas necessárias de regulação política, de controle para a manutenção da propriedade privada e da exploração da classe trabalhadora. Tais práticas ideológicas fazem com que o Estado em suas práticas executivas, administrativas, jurídicas e militares esteja enraizado nas relações de produção, de modo que "Estado e capital se integram" para reproduzir a extração e acumulação de mais-

valia pela exploração do trabalho, cumprindo aos interesses da burguesia (Silva Sobrinho, 2019, p. 62).

Para melhor explicarmos nossa compreensão sobre o Estado, retomamos Althusser (2012), ao entender o Estado como aparelho de Estado que só tem sentido em função do poder de Estado, de modo que toda a luta política de classes acontece em torno do Estado. Por isso, o Estado não é "algo a parte" da constituição social, mas sim resultado de um processo histórico que não está acima ou fora dos conflitos de classe. Ele funciona pela repressão, e permite com que uma classe tome e mantenha o poder de Estado para assegurar sua dominação sobre outra classe. Assim,

> A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (Marx; Engels, 2005, p. 40).

Essa afirmação confirma o Estado imerso nas relações que se dão pelas classes antagônicas, em que o objetivo da luta de classe está em deter o poder de Estado para a manutenção de sua hegemonia, mesmo que isso possa parecer inexiste, efeito das evidências produzidas pelo próprio capital que coloca burguesia e classe trabalhadora em pé de igualdade, e o Estado como aquele que resolveria os conflitos de classes sociais. No entanto, são evidências discursivas, conforme Silva Sobrinho (2019), que apagam as relações e posições de classe, colocando burgueses e proletariados como sujeitos de mesmos direitos e deveres, isto é sujeitos de liberdade e igualdade.

Nas palavras de Mészáro, o

> Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido com parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. (2011b, p. 124-125)

A partir desse posicionamento do autor, precisamos levar em consideração o Estado e suas práticas políticas como reguladoras e determinantes das condições ideológicas de reprodução/manutenção das relações de produção. Se o seu funcionamento está a serviço da maximização da mais-valia, da propriedade privada, e da exploração da força de trabalho, *o núcleo do trabalho do professor* (SD1) também assim pode estar determinado.

Com Pêcheux (2009), ao considerarmos as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, estamos entendendo que além das

determinações econômicas, a ideologia tem seu funcionamento na reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social. A ideologia dominante torna-se dominante tendo seu meio de realização e seu lugar nos AIE, os quais não são, apesar disso, puros instrumentos de reprodução da classe dominante, mas sim, "simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção" (Pêcheux, 2009, p. 131). Logo, reprodução e transformação marcam-se como movimentos que se realizam duplamente pelo funcionamento da ideologia.

Por isto, o que se coloca como contraditório, de acordo com Pêcheux (2014), é o que faz movimentar as condições ideológicas de reprodução/transformação, visto que quando consideramos a ideologia proletária como dominada, não estamos tratando de algo exterior à burguesia capitalista, pois ambas são formadas e organizadas juntas no modo de produção capitalista, de modo que historicamente a ideologia dominada, ao se organizar sob suas próprias bases, permanece em contato com a ideologia dominante, buscando a sua destruição. Assim, a ideologia deve ser pensada sobre "a contradição de dois mundos num só" (Pêcheux, 2014, p. 7), de modo que os "AIE são, por natureza, plurais" (Pêcheux, 2014, p. 7), combinando seu caráter regional e seu caráter de classe, que contribui desigualmente para os desenvolvimentos da luta ideológica entre classes antagônicas, e intervém desigualmente na reprodução/transformação das relações de produção. Sua materialidade concreta, portanto, existe na forma de Formações Ideológicas que possuem caráter regional e comporta as posições de classe. Disso, resulta o entendimento de que "o próprio da luta ideológica de classes é se desenvolver num mundo que, de fato, não termina nunca de se dividir em dois" (Pêcheux, 2014, p. 7).

Recuperando essas questões, voltamo-nos ao Estado que, como afirma Machado (2023), por sua natureza e por seus limites, não satisfaz a totalidade dos interesses em meio à luta de classes, portanto, realiza um duplo papel na reprodução do modo de produção capitalista, ao manter a exploração da força de trabalho e, ao mesmo tempo, garantir com seus aparelhos o processo de individuação do sujeito moderno capitalista, este que é interpelado pela ideologia na forma-sujeito histórica, proprietário de si, com seus direitos e deveres, livre e submisso ao mesmo tempo.

O Estado, assim, perde sua centralidade ao mercado, ficando ao seu cargo o "papel de guardião das regras jurídicas, monetárias, comportamentais" com a função oficial de vigiá-las, zelá-las, com o objetivo de "criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado" (Dardov; Laval, 2016, p. 191). A formação de indivíduos adaptados às lógicas de mercado se dá senão via o aparelho ideológico escolar, no qual o trabalho do

sujeito-professor é vendido para este fim, o *núcleo do trabalho do professor:* (SD1). Por isso, analisamos que o trabalho do sujeito-professor pode ser determinado pelo funcionamento ideológico do capitalismo neoliberal, pelo qual o Estado funciona duplamente como repressor dos movimentos organizados dos trabalhadores e como controlador do dinheiro, mas intervindo minimamente nos gastos sociais e nas iniciativas de investidores da economia (Amaral, 2016).

Nessa articulação, podemos retornar à questão do trabalho na formação social capitalista, como "modo de individuação do sujeito sustentando sua inscrição no processo de identificação" (Orlandi, 2017, p. 22). Como já mencionamos, o sistema capitalista transforma o trabalhador e o trabalho em mercadorias, ao impossibilitá-lo de se beneficiar daquilo que produz. O trabalhador, nessas condições, produz-se como objeto, pois ao criar algo fora de si, nega-se no objeto criado, alienado no que produz. Na alienação, resulta "a divisão do sujeito já constituída pelo capitalismo", isto é, "sujeito *dividido em si*. E, também, o sujeito constituído pela divisão do/no trabalho: sujeitos *divididos entre si*" (Orlandi, 2017, p. 22), residindo assim a questão da ideologia, que relaciona o sujeito às condições materiais de existência.

Buscamos compreender, portanto, os mecanismos que produzem os movimentos de ressignificação do discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM no estado de SC. Quando estamos pensando em um arquivo constituído por/de um discurso oficial, estamos considerando como um discurso de Estado, de modo que os documentos curriculares como *instrumentos educacionais* funcionam como porta-voz (Pêcheux, 1990) falando em nome do Estado sobre o trabalho do sujeito-professor de LP em uma formação social capitalista, em que as relações de trabalho, econômicas e sociais estão imbrincadas e determinam sujeitos e sentidos.

Nessa direção, no discurso oficial, o sentido aparece como evidente, pois ao interpretar-se, nega-se a interpretação e suas condições, tendo o sujeito a impressão do sentido sempre pronto. Isso acontece, como afirma Orlandi (2017), porque há uma parte do dizer inacessível ao sujeito, mas que fala em seu dizer como seu, na ilusão de ser origem de seu dizer e da transparência do sentido. Eis aqui o funcionamento ideológico que faz com que os sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM no estado de SC ganhem uma direção que é determinada pela relação da linguagem com a historicidade. Isso nos remonta a responder às questões iniciais: "o que ele não está querendo dizer ao dizer isto? Ou: o que ele não está falando, quando está falando disso?" (Orlandi, 1996, p. 275).

Interpretamos que *o núcleo do trabalho do professor* ao ser afirmado como o de *criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais* (SD1), o que nos remete a uma atividade vinculada à sala de aula, deixa de afirmar o trabalho imerso em condições de produção nas quais o trabalho cumpre a função social de reprodução da lógica capitalista, de modo que "não há capital sem trabalho, e somente nesta forma de produção o trabalho produz sentido em relação à dominação do capital" (Amaral, 2016, p. 44). Por isso, afirmamos que o Estado, ao produzir sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial, produz silenciando à manutenção da reprodução do capital.

A formulação *núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto* (SD1), leva-nos a questionar o sinal gráfico dois pontos (:) e seus efeitos de sentido na produção do discurso, visto que a pontuação "representa relações de sentido" (Orlandi, 2012a, p. 111). Diante disso, com a autora, entendemos a pontuação como o funcionamento do simbólico, ao marcar e textualizar o discurso, remetendo a formulação à constituição e à atualização ao interdiscurso. Assim, a pontuação tem como finalidade dar uma dimensão ao discurso no espaço textual, administrando a falta e o equívoco, marcando divisões, modos de subjetivação.

Podemos assim dizer que a pontuação funciona indicando "lugares de interpretação" (Granthan, 2002, p. 124), por isso entendemos que o sinal de dois pontos (:) na SD1 funciona retomando e delimitando sentidos já ditos e os que não devem ser ditos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, colocando-se como lugar de disputa, de funcionamento do político da língua, ao determinar apenas um sentido como possível: aquele que é textualizado após a pontuação. O sinal de dois pontos (:) funciona assim produzindo efeitos de prescrição e de direcionamento a uma única possibilidade de trabalho ao sujeito-professor, a de *criar situações* (SD1). Diante disso, a pontuação funciona administrando os sentidos possíveis que advém do interdiscurso, acionando apenas aquilo que pode e deve ser dito nessas condições de produção, visto que a pontuação "é um efeito e não a causa: ela contribui para a produção de um efeito de pré-construído que separa o completo do incompleto" (Orlandi, 2012a, p. 124), dando uma direção ao sentido, por um fecho de completude.

Para ajudar na nossa argumentação, remontamos a Amaral (2016, p. 45, *grifos da autora*), ao afirmar que o trabalho é silenciado pelo discurso do capital, ao eliminar da memória discursiva o trabalho enquanto mercadoria, exterior ao trabalhador, tentando "reestabelecer no trabalho a sua condição de *propriedade interna*, de ser 'a forma exclusivamente humana' que foi expropriada do trabalhador". Isso produz o que a autora

atribui de “efeito de desmemorização”, de modo que o trabalhador “’não se afirma no trabalho’, esgota-se numa atividade prática de mortificação, e desloca suas necessidades vitais para ‘suas funções animais – comer, beber, procriar, quando muito na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal’”. *Ter* para consumir livremente o que o mercado produz se torna uma evidência que se sustenta como necessidade vital.

Esse efeito de desmemorização emerge da SD1 pelo efeito de silenciamento do sentido fundante de trabalho e a luta de classes, fazendo com que o trabalho do sujeito-professor de LP seja compreendido como uma atividade prática, de *criar situações de contacto com visões do real* (SD1), tendo como *cerne do nosso ensino* (SD1), *o trabalho com o texto* (SD1), com o objetivo de atingir a aprendizagem do aluno, *para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais* (SD1). Esquece-se que o sujeito-professor é “classe-que-vive-do-trabalho”, vende seu trabalho por um salário, é explorado, se constitui pela luta de classes.

Essa exploração, compreendida como condição de negatividade do trabalho, é silenciada pela formação ideológica dominante do capital neoliberal, que “faz preponderar a positividade do trabalho”, como aquele que “permeia as relações, produz coisas que satisfazem às necessidades dos homens ou aos seus desejos ‘mais estranhos’” (Amaral, 2018, n. p). As evidências produzidas são de um sujeito livre, autônomo, que pode *criar situações* (SD1), sendo o trabalho do sujeito-professor de LP interpelado pelos sentidos de autonomia, de liberdade e não de servidão, produzindo movimento de ressignificação do trabalho na ordem da “positividade” (Amaral, 2018).

Podemos nos questionar, neste momento, a partir do que o sujeito-professor de LP irá *criar situações* (SD1). Se continuarmos a leitura da SD1 veremos que é *via texto* (SD1). Para entendermos que possíveis textos seriam, precisamos pensar nas condições materiais, as quais se constituem dentro de uma formação social específica que, como já pontuamos, explora o trabalho, o trabalhador, e sobrevive reproduzindo as forças produtivas e as relações de produção.

Criar situações é, então, *via texto* (SD1), o qual é textualizado como *produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção* (SD1) para um aluno que *desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais* (SD1). Essa conceituação nos coloca frente a um sentido que se distancia daquilo que entendemos pela teoria materialista do discurso.

Compreendemos com Orlandi (2012a), o texto em sua forma material, como parte do processo que nos possibilita acesso indireto à discursividade, deslocando-o enquanto um

produto, acabado, fechado em si, mas como unidade de análise na relação entre a descrição e a interpretação. Consideramos em sua materialidade, com sua forma, suas marcas e seus vestígios, como historicidade significante e significada, sendo parte da relação complexa entre memória/discurso/texto. Em sua manifestação material concreta, é possível analisar os pontos em que se afloram a incompletude, a tensão entre o mesmo e o diferente, o dito e o não dito, sendo um excelente observatório do funcionamento do simbólico, em sua representação linear e bidimensional.

Diante disso, o texto é a manifestação material concreta do discurso, pelo qual se observa os efeitos da inscrição da língua na história, de modo que não interpretamos o texto, mas por meio do dispositivo analítico, fazemos emergir gestos de interpretação. Se pelo texto manifesta-se o discurso, pelo qual a ideologia se materializa, não entendemos o texto como produto de *determinada visão de mundo* (SD1), visto que a ideologia não é uma visão, mas uma prática que interpela o indivíduo em sujeito, identificando-se com sentidos de determinadas FD, que representam as formações ideológicas no discurso.

Assim, "não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação" (Orlandi, 2012a, p. 68). Logo, não é compreendido como produto *de uma intenção* (SD1), pois a linguagem não é transparente, o sentido não está colado nas palavras, do mesmo modo que também não são controlados, há sempre àquilo que escapa, que escorrega, pois somos sujeitos constituídos pela ideologia e pelo inconsciente, sujeitos divididos, cindidos, que não possuem total controle sobre a língua - capaz de falhas e equívocos. Por isso, não trabalhamos com intencionalidades, com sujeito centrado, consciente e controlador tampouco com uma língua una, transparente.

Se na textualidade, é possível apreender o discursivo, as condições de produção são essenciais para os gestos de interpretação, de modo que consideramos não somente o *momento de produção* (SD1) do texto, mas o funcionamento das condições de produção amplas, que nos rementem à memória discursiva e que faz do texto o "lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade" (Orlandi, 2012a, p. 89). É, portanto, lugar de interpretação, e é este nosso olhar.

A partir dessa tomada teórico-analítica, o trabalho com o texto nos leva a opacidade da linguagem, aos efeitos de sentido e suas filiações, e não a desenvolver *cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais* (SD1). Comparece, mais uma vez, como marca linguístico-discursiva, o uso de qualificadores, como *melhor*, produzindo o efeito de que sempre existe algo a ser superado, ou *melhor*, a ser dividido entre quem consegue ou não ter

um *melhor controle sobre os processos interacionais*. O trabalho com o texto, pois, nos leva ao batimento entre a formulação e a constituição, entre o mesmo e o diferente, visto que "um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis" (Orlandi, 2012a, p. 90). E isso nos é primordial: entender o sentido em sua movência.

Podemos depreender da SD1 um trabalho com o texto que visa o conteúdo, aquilo que o autor quis dizer, a ideia central, conforme um momento, uma situação, o aqui-agora, dentro de uma perspectiva que considera a ideologia uma visão de mundo. Considera-se a língua em uso, naquilo que é dito, nas intenções, de modo que o sujeito é tido como aquele que controla o dizer e poderá adivinhá-lo, numa relação interacional simétrica, que possivelmente desconsidera a incompletude, a ambiguidade, os deslizes, a metáfora. Dentro disso, a língua é vista como aquilo que se pode controlar cada vez *melhor*, dividindo os sujeitos entre aqueles que conseguem ou não ampliar seus desenvolvimentos, produzindo, dentro de uma formação ideológica neoliberal, sentidos de competitividade e de eficácia. Esses sentidos tornam-se naturalizados via um consenso que coloca os interesses do capital como naturais e necessários para organizar a sociedade.

O imaginário de trabalho que emerge ao sujeito-professor de LP vincula-se ao imaginário de língua, de um trabalho que pode ser controlado, que visa tornar sujeitos cada vez mais competitivos para o capital. Conforme Silva (2017, p. 222), a ênfase num caráter utilitarista de língua, que silencia as relações assimétricas presentes nas trocas linguísticas, "produz como efeito uma identificação baseada no mesmo e possibilita, ainda, um controle no desempenho do aluno" e, acrescentamos, do professor, o qual também terá seu trabalho controlado por avaliações em larga escala, por sentidos que se inscrevem no discurso da eficiência, do desempenho, que se filiam à formação ideológica neoliberal.

A posição teórico-metodológica de trabalho do sujeito-professor de LP, portanto, já vem determinada pelo discurso oficial, pela predominância de "uma análise de conteúdo do texto, sustentada por noções vindas de uma psicossociologia no interior de uma ideologia da comunicação/interação que direcionam determinados sentidos e não outros" (Silva, 2019, p. 252). Temos assim as vias logicista, sociologista, psicologista e funcionalista em aliança, fazendo emergir um sujeito de intencionalidades, que exerce sua liberdade e autonomia, em situações de interação, podendo *cada vez melhor* (SD1) usar sua língua para cumprir a o trabalho, em sua positividade. É um *via texto* (SD1) que homogeneíza sujeitos e sentidos, de modo que nada possa ficar sem correspondência, dentro de um imaginário de perguntas e respostas intencionais que universaliza os gestos de interpretação a uma única direção possível.

Para fechar este escopo de análise, entendemos que as condições de produção amplas, que envolvem trabalho, capital e Estado, no modo de produção capitalista neoliberal, funcionam produzindo sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e sobre a língua e seu ensino. Pudemos compreender que língua e trabalho são postos em relações de poder, de modo que o imaginário de língua e o imaginário de trabalho que emergem não são alheios à formação social. Continuaremos a analisar como as condições de produção funcionam produzindo e determinando o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial, de modo que nosso gesto de descrição e interpretação se dará sob a marca linguístico-discursiva *criar X*, conforme emerge parafrasticamente no *RDI*.

4.2 "O PROFESSOR DEVERÁ CRIAR CONDIÇÕES": DESLIZES DE SENTIDO SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Entendemos que na ideologia neoliberal, embora se tente, como efeito, silenciar a memória discursiva do trabalho enquanto mercadoria, este "se converte em mero *meio de subsistência*, tornando-se uma *mercadoria especial*, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital" (Antunes, 2018, p.129). Por meio da exploração da força de trabalho, o sistema capitalista reproduz seu modo de produção para sua própria manutenção, fazendo com que as relações de trabalho sejam por ele determinadas. Por esse motivo, os modelos de produção na sociedade capitalista perpassam por diferentes configurações e processos de reestruturação, os quais possibilitam ao capital continuar a compra do trabalhador, "como trabalho vivo, como a força produtiva universal da riqueza" (Marx, 2011, p. 380), que faz o sistema funcionar.

As mudanças que decorrem nas forças produtivas e nas relações de produção acontecem no interior do próprio desenvolvimento do capital, a fim de resolver suas crises e manter sua lógica de reprodução e exploração, visto que "mesmo resguardando elementos que o universalizam – como é o caso do processo de extração de mais-valia – na prática vai se consubstanciando com particularidades que o diferenciam em cada sociedade" (Amaral, 2016, p. 111). Tais particularidades produzem efeitos sobre os movimentos de ressignificação do trabalho, de modo que olhar para elas nos permite compreender como o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP pode se inscrever na lógica de produção da mais-valia, por meio do ensino de um determinado imaginário de língua para um público-alvo de estudantes.

A partir disso, trazemos para análise o funcionamento parafrástico do verbo *criar* e de seu substantivo *criação* que produzem um fio condutor, uma regularidade que emerge do *corpus* em análise, conforme *RDI*:

SD1(DC1): [...] Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais. (p. 18).

SD2(DC1): Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência administrativa. (p. 19).

SD3(DC1): [...] o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho. (p. 20).

SD4(DC1): Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa um discurso próprio, particularize o seu estilo e expresse com objetividade e fluência sua idéias. (p. 18).

SD5(DC2): Este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelos. [...] (p. 79-80).

SD6(DC3): Essa discussão do que é *intrapessoal* remete à criação de condições para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de localizar informações, de fazer inferências com base nas pistas deixadas pelo autor, [...]. (p. 126)

SD7(DC4): [...] Nesse contexto, criam-se condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos (p. 135).

SD8(DC4): Parte-se de uma ancoragem teórica e epistemológica que toma a interação social como central, compreendendo como papel da educação criar condições para a ampliação do repertório cultural e para um percurso formativo que possibilite aos(às) estudantes a compreensão crítica de si, do outro e do mundo, por meio dos usos da língua. (p. 134)

Partindo do entendimento de que os sentidos se constituem em relação a outros enunciados, consideramos pertinente verificar os possíveis sentidos que emergem para o verbete *criar* no dicionário, este objeto histórico e discursivo a partir do qual é possível

"observar a estabilização dos sentidos em circunstâncias específicas, quanto em apreender suas transformações, suas atualizações, suas rupturas" (Nunes, 2007, p. 173). Elegemos novamente o Dicionário Caldas Aulete[43], no seu formato digital, e o verbete *criar* atualizado:

(cri.*ar*)
v.
1. Dar existência a, a partir do nada. [td. : "No princípio, criou Deus os céus e a Terra." (Gênese, I, 1]
2. Formular na mente; CONCEBER; INVENTAR [td. *: O desenhista William Steig criou o ogro Shrek.*]
3. Dar origem a, produzir. [td. *: Cientistas japoneses criaram um robô com movimentos humanos.: A umidade criou mofo nessa parede.*]
4. Suscitar o aparecimento de (como consequência) [td. *: A pancada criou um grande hematoma na perna.*]
5. Dar o leite do peito a; alimentar ao seio; ALEITAR; AMAMENTAR [td. *: Ela não tinha leite para criar os filhos.*]
6. Promover a educação de; EDUCAR [td. *: Vovô criou -me desde pequena.*] [tdr. + em *: Criou os netos na fé cristã.*]
7. Educar e sustentar (uma criança). [td. *: Muitas mães criam os filhos sozinhas.*]
8. Estabelecer (alguma coisa), fundar, instituir. [td. *: criar uma escola / um curso / leis.*]
9. Manter (animais) para fazer procriar, ou por gosto. [td. *: criar gado / gatos.*]
10. Cultivar (planta). [td. *: criar orquídeas.*]
11. Passar a ter ou dispor de (algo) resultante de esforço próprio ou por puro acaso [td. *: criar coragem / raízes.*]
12. Fazer surgir, ser a causa de; CAUSAR [td. *: Vou embora para não criar confusão.: Por onde anda cria simpatias.*] [tdi. + a, para *: A greve dos motoristas criou transtornos para o povo.*]
13. Crescer e desenvolver-se (em determinado lugar). [ta. *: Meu pai criou -se no campo.*]
14. Passar a ter determinado sentimento. [tdr. + a, por *: Aquela senhora criou amor pelas crianças de rua.*]
15. Educar ou crescer em convívio com (alguém ou algo). [tdr. + com *: Criaram a criança com os primos.*] [tr. + com *: Criou-se com muitos irmãos, naturais e adotados.*]
16. Nascer, originar-se. [int. *: O milho cria -se rapidamente naquela região.*]
17. Encher-se de pus (ferida) [int.]
[F.: Do lat. *creare*. Hom./Par.: *cria(s)* (fl.), *cria(s)* (sf.[pl.]); *criamos* (fl.), *críamos* (fl. de *crer*); *crieis* (fl.) *críeis* (fl. de *crer*).]
Fonte: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: https://aulete.com.br/criar. Acesso em 31 mai. 2024.

O verbete *criar* possui 17 definições, dentre as quais chama-nos à atenção às que se referem a dar existência a algo, a formular, a produzir, a estabelecer, a fazer surgir, bem como àquelas que se referem à promoção da educação e cuidado, e uma, em específico, que trata de passar a ter ou a dispor de algo resultante do próprio esforço e do puro acaso, de modo que *criar* poderia ter relação com o esforço individual ou com algo do puro acaso, parecendo-nos que o ato de criar estaria desvinculado das condições materiais de produção da vida em sociedade. Essa última definição nos remete a pensar nas demais: produzir, formular, dar existência a algo ou promover a educação resulta apenas do esforço individual e/ou do puro acaso? Para se dizer isso, a que memória esses sentidos se vinculam? E que memória se quer

[43] Conforme já mencionamos, escolhemos o dicionário Caldas Aulete digital por ser um instrumento linguístico disponível em formatos diferentes, tendo o formato impresso mais de cem anos de história na produção de saberes sobre a língua (Surdi, 2017).

silenciar? Essas questões nos impõem considerar que o dito e o não-dito constituem todo o dizer, de modo que "há um ritmo no significar que supõe o movimento entre o silêncio e linguagem" (Orlandi, 2007, p. 25), como movimentos que marcam a incompletude dos sentidos.

Diante dessas questões, vislumbramos o verbo *criar* na sua relação com o objeto, o complemento, que se desdobra parafrasticamente em três: *situações*, *condições* e *autoria*. Analisamos que o verbo é determinado pelo seu objeto e este às condições materiais de sua produção, levando-nos ao entendimento de que o trabalho do sujeito-professor não é criar o que ele bem entender, mas criar àquilo que se determina pelo discurso oficial, de modo que o funcionamento transitivo do verbo funciona produzindo efeitos em relação ao seu complemento e este à exterioridade. Nesse jogo sintático, é possível depreender como os efeitos de sentido se constituem e funcionam na relação com outros enunciados, os quais estão determinados pelas condições de produção, de modo que considerar as diferentes definições para o verbo *criar* é considerar os diferentes possíveis efeitos de sentido para o que significa *criar*.

Entendemos que a produção de um efeito, conforme Pêcheux (2012d, p. 215), é "um elemento que intervém na reprodução das relações de produção no nível político ou ideológico, e suscetível de ser em seguida ele mesmo a causa de outro fenômeno, de outra transformação na configuração, seja no nível econômico ou no nível das superestutruras". Isso significa dizer que a produção de um efeito pode levar a repetição e a regularização de sentidos, mantendo a reprodução dos sentidos dominante, ou pode produzir vibrações que levam a uma desestabilização de sentidos sedimentados, conduzindo a outros sentidos possíveis.

As marcas *criar situações* (SD1, SD2, SD3), *criar autoria* (SD5) e *criar condições* (SD4, SD6, SD8) são precedidas, ou intercaladas, pelo jogo sintático da conjunção subordinativa *para que*, mostrando-nos a que finalidade se presta a criação de situações, de autoria e de condições: *para que o aluno desenvolva* (SD1), *para que o aluno seja capaz* (SD2), *para que o aluno se aproprie* (SD3), *para que o aluno construa* (SD4), *para que os sujeitos revelem* (SD6), *para que os estudantes desenvolvam* (SD7), *para a ampliação do repertório cultural e para um percurso formativo que possibilite aos(às) estudantes* (SD8). Questionamo-nos, no entanto, o que significa dizer que o trabalho do sujeito-professor de LP é *criar situações, condições* e *autoria* para determinadas funções. Isto é, como a marca linguístico-discursiva *criar* produz significações sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP considerando-se as contradições da formação social

capitalista? Que sentido *criar* assume nas diferentes versões do documento curricular, imersos em condições de produção estritas?

Outra questão que nos chama a atenção está em analisar os deslizes de sentido que são produzidos pela oscilação do sujeito da ação vinculado a marca linguístico-discursiva *criar*. Encontramos o sujeito da ação sendo o professor (SD3), a escola (SD5), indeterminado pela presença da partícula apassivadora *se* (SD7), a educação (SD8), e o próprio processo que está em questão (SD6). Essa alternância de sujeito também nos leva a compreender o funcionamento discursivo, analisar o modo como os sentidos vão produzindo movimentos ressignificação ao trabalho do sujeito-professor de LP, de modo que se tornam regularidade, marcas linguístico-discursivas de análise das SD.

Para buscar responder a esses questionamentos, voltamo-nos às condições sócio-históricas em que cada documento curricular é produzido, buscando compreender como determinam os efeitos de sentido. Tomamos a historicidade como parte constituinte que clama sentido, levando-nos a analisar, conforme já mencionamos em Nunes (2007), a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos.

Entendendo a memória não como cronologia, mas como historicidade, nos reportamos às SD1, SD2, SD3 e SD4:

SD1(DC1): [...] Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais. (p. 18).

SD2(DC1): Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência administrativa. (p. 19).

SD3(DC1): [...] o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho. (p. 20).

SD4(DC1): Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa um discurso próprio, particularize o seu estilo e expresse com objetividade e fluência sua idéias. (p. 18).

Nas três primeiras SD, o verbo *criar* está articulado com o objeto *situações* e na SD4 com o objeto *condições*. Podemos também constatar que o sujeito da ação nas SD1 e SD3 é o professor, enquanto nas SD2 e SD4 há uma indeterminação do sujeito pelo emprego do verbo

no infinitivo, levando-nos a questionar quem precisa criar situações ou condições. Pelo fio do discurso, podemos recuperar que se trata do professor, no entanto, a ênfase que se apresenta é naquilo que precisa ser feito, naquilo que tem como alvo o aluno, colocando em centralidade a ação sobre ele. O sujeito da ação não tem a centralidade e a força de que sua ação, de modo que o sujeito da ação perde sua centralidade pela sua ação, aquilo que precisa e deve ser feito *para que o aluno* (SD1, SD2, SD3, SD4) produza textos dentro de uma determinada língua, que pode ser controlada (SD1), julgada e administrada (SD2), apropriada (SD3), objetiva e fluente (SD4). Há um efeito de determinação daquilo que o sujeito-professor de LP deve fazer, estabelecendo uma metodologia ao seu trabalho. Desvela-se, assim, por um lado, a flexibilidade em fazer, *criar* aquilo que é possível com aquilo que se tem, por outro, a impossibilidade de escolha metodológica do sujeito-professor de LP que tem já estabelecido o modo como o ensino de LP deve proceder. Podemos dizer que o modo de sua produção segue a uma lógica já imposta de trabalho que flutua entre algo já estabelecido e a flexibilidade de dar conta do trabalho com aquilo que der para *criar*.

Essas SD foram recortadas da primeira versão do currículo catarinense (DC1[44]), do subcapítulo *Perspectiva para uma nova prática*, o qual apresenta questões teórico-metodológicas ao ensino de LP. Conforme analisamos em capítulo anterior, há em funcionamento sentidos que visam estabelecer uma nova prática ao ensino dessa língua e, consequentemente, ao trabalho do sujeito-professor de LP, de modo que essa perspectiva para *uma nova prática* não tem relação somente às concepções de linguagem, de língua e seu ensino, adotadas pelo documento curricular, mas também à restruturação produtiva do capital, no modo de sua produção, produzindo efeitos sobre o trabalho, sob a evidência de que a educação precisa mudar, pois não é mais condizente com as condições do capital.

O DC1 foi publicado em condições de produção específicas, que marcaram mudanças na restruturação produtiva do capital, em níveis internacional e nacional. A força produtiva que até então era organizada por meio dos modos de produção taylorista-fordista, que perdurou ao longo de todo o século XX, tendo como características o trabalho parcelar, fragmentado e em série, dividido entre os trabalhadores que possuíam o conhecimento intelectual científico, especializado, e aqueles que detinham o conhecimento manual, prático (Antunes; Pinto, 2017), passa a ser substituída pelo toyotismo que possibilitou a permanência

[44] *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991).*

da hegemonia do capital, por meio de maior exploração da força de trabalho, frente a mais uma de suas crises.

A crise do capital a partir da década de 1970, conforme Antunes (2009), aconteceu devido a um complexo de fatores, a saber: queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação de produção, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capitais devido às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas, a crise fiscal do Estado capitalista, e a acentuação das privatizações, em um momento de emergência da informação. Como resposta à sua própria crise, o toyotismo foi sendo incorporado, acompanhado de um projeto político-econômico neoliberal que se coloca como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado no Estado, ao posicionar-se contra a intervenção do Estado e a favor da liberdade de mercado (Amaral, 2016).

O toyotismo teve sua expansão global a partir dos anos 1980, combinado com alguns traços do taylorismo-fordismo, no que diz respeito à exploração da força de trabalho e acumulação do capital. Conforme Antunes e Pinto (2017), esse modelo investe no entendimento de uma produção vinculada à demanda, diferenciando da produção em série e em massa do taylorismo-fordismo. Tem como estrutura o trabalho em equipe, baseando-se num processo produtivo flexível em que o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas, não tendo tarefas fixas e especializadas, mas sim, como "princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo 'estoque' de tempo e de efetivos" (Antunes; Pinto, 2017, p. 42, *grifos dos autores*), por meio de uma estrutura produtiva mais horizontalizada, que se estende também para a subcontratação de empresas, conhecidas como terceirizadas.

Esse modo de produção busca, nas suas profundas mudanças no processo de produção e trabalho, a flexibilidade e um número enxuto de trabalhadores. Para Antunes (2018), nesse modelo ocorre a introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, com uma estrutura produtiva mais flexível e frequentemente deslocalizável. Utiliza-se também do trabalho em equipe, em times de trabalho, aparentemente incentivando o envolvimento participativo por meio de capacidades e habilidades, de modo que as responsabilidades colocadas sob a gerência científica no modelo taylorista são agora interiorizadas na ação dos trabalhadores.

Nesses termos, podemos analisar que *criar* desliza para *adaptar*, palavra de ordem na formação ideológica neoliberal de concorrência sem trégua. Desse modo, "a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele [o sujeito] vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter" (Dardov;

Laval, 2016, p. 91). Nesse sentido, o professor, quem *deverá criar* (SD3) as situações ou condições, isto é, adaptar as situações e condições, possivelmente é responsabilizado pelo alcance ou não dos objetivos de aprendizagem, pois a autonomia a ele foi dada de *criar* as condições para que o *aluno seja capaz* (SD2), *desenvolva cada vez melhor* (SD1), *construa um discurso próprio* (SD4), adaptando-se às condicionantes econômicas que deverá se submeter. Até porque não se ensina livremente, mas de acordo com as exigências legais, naquilo que os documentos oficiais como discurso oficial determinam.

Conforme Antunes,

> Desenha-se, então, uma nova forma de organização e controle do trabalho cuja finalidade central é, de fato, a intensificação do processo laborativo, com ênfase também no envolvimento qualitativo dos trabalhadores e das trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva, procurando reduzir ou mesmo eliminar os espaços de *trabalho improdutivo*, que não criam *valor*, sobretudo nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc., funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*. Desse modo, reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, "metas", "competências", "parceiros" e "colaboradores" são partes constitutivas do ideário e da pragmática cotidiana da "empresa moderna" (Antunes, 2018, p. 117).

As características apontadas pelo pesquisador apresentam o trabalho com algo flexível e fluido, visto que o trabalhador precisa se adaptar a desenvolver aquilo que a empresa moderna deseja, com os materiais que lhe forem disponibilizados, de modo a resolver o que se requer, sendo contratado enquanto for necessário. Diante disso, por um lado, tem-se um enxugamento das empresas, pelo uso de máquinas tecnológicas digitais operadas por trabalhadores polivalentes e multifuncionais, capazes de exercitar sua intelectualidade com maior intensidade, por outro, um aumento do universo dos terceirizados e temporários, flexibilizados e informalizados, tanto dentro quanto fora das empresas. Nesses termos, o trabalho se torna mais informalizado, intensificado e desregulado, produzindo o efeito de apagamento das relações de trabalho, como se não houvesse mais distinção entre patrão e empregado. Esse efeito produziu, por exemplo, uma dessindicalização muito forte, com a desindustrialização e a deslocação de fábricas em regiões e países com baixos salários, sem tradição de lutas sociais, submetidos a regime despótico (Dardov; Laval, 2016).

Em relação ao saber operário, este se torna importante para a pragmática toyotista, que se utiliza dele para agregar e potencializar mais valor à produção, de modo que a desespecialização, diferentemente da especialização no modelo taylorista, torna-se o modo de atacar o controle que os trabalhadores mais qualificados ainda possuem e aumentar a intensidade do trabalho. Conforme Antunes e Pinto (2017), o toyotismo existe com base no envolvimento e na expropriação do intelecto do trabalho, exigindo-se do trabalhador não

somente a execução de diferentes tarefas, mas também a responsabilidade individual de apresentar melhorias para o aumento da produtividade, por meio da criação de círculos de controle de qualidade.

Nessa perspectiva, as marcas *criar situações* (SD2; SD3) e *criar condições* (SD4) emergem como efeito não somente da execução daquilo que se textualiza como tarefas do ofício, mas como efeito da responsabilidade individual que o sujeito-professor deve assumir para aumentar o desempenho do sujeito-estudante e interpelá-lo a assumir a posição de *julgar* (SD2) aquilo que produz, e c*onstru[ir] um discurso próprio, particulariz[ar] o seu estilo e express[ar] com objetividade e fluência sua idéias* (SD4).

Podemos presumir que os mecanismos do padrão de acumulação do capital apresentam mudanças entre um e outro modo de produção, mas a lógica capitalista se mantém, produzindo seus efeitos, acompanhado de um projeto político-econômico neoliberal que chega ao Brasil com força na década de 1990. Essa década é marcada por traços do discurso neoliberal e do discurso do processo de reestruturação produtiva do capital que, conforme Nogueira (2015), funcionam gerindo e invisibilizando as diferenças resultantes do próprio sistema capitalista.

Esses sentidos emergem com efervescência na década de 1990, no Brasil, com as eleições presidenciais que materializaram o retorno da democracia ao país, posterior aos mais de 20 anos de regime militar. Essa conjuntura alterou o parque produtivo brasileiro, por meio da privatização do setor produtivo estatal, repassado ao capital privado, tanto transnacional quanto nacional, que trouxe condições de exploração particulares e articuladoras de elementos do fordismo como os novos mecanismos de acumulação flexível (Antunes, 2018). Foi um momento de apogeu do neoliberalismo, "focado na privatização e na redução do Estado como via para o desenvolvimento, da aceleração do comércio mundial com a globalização, com os avanços da tecnologia em nosso país – internet, celular, etc. -, de estabilização da economia com a moeda do Real, de construção de instituições" (Pfeiffer; Silva; Petri, 2019, p. 128).

O Estado, nesses termos, conforme Dadov e Laval (2016, p. 205), foi reduzido frente à "incomparável 'eficiência do mercado'", ao ser produzido sentidos de que sua burocracia e suas soluções eram muito mais problemáticas do que resoluções ao capital. O Estado foi enfraquecido por um mercado livre que se colocou como solução para a criatividade, à inovação e a realização pessoal. A Intervenção do Estado passou a ser bem-vinda somente para "desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado" (Dardov; Laval, 2016, p. 69), de modo que a intervenção jurídica do Estado se contrapõe a intervenção administrativa, vista como estorvo para "a liberdade de

ação das empresas" (Dardov; Laval, 2016, p. 80). Nessas condições, o Estado atua amparando o mercado, por meio de políticas que intervêm nas relações sociais, mudam o papel das instituições de produção social e educação, e orientam as condutas criando uma concorrência generalizada entre indivíduos.

Diante disso, a criação de *situações* (SD1; SD2; SD3) e *condições* (SD4) não tem relação com a criatividade "com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista" (Duarte, 2001a, p. 38). A educação escolar prevalece em consequência do capital e seu modelo de produção vigente, impactando no trabalho do sujeito-professor, reduzido a execução de tarefas que levem a maior produtividade, no sentido de *criar* mais e melhores *condições* e *situações* para formação de mão-de-obra nos ditames do capital.

Podemos dizer que essa é a *situação* ou a *condição* possível dada ao sujeito-professor de LP, a condição de manter a lógica do capital em funcionamento, sendo responsabilizado por *criar autoria* no estudante, como podemos analisar na SD5:

SD5(DC2): Este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelos. [...] Este trabalho implica também que o professor tenha receptividade para interpretar **o texto** do aluno e articular o que ele diz, o que ele conta, o que ele comenta, não bastando, nesse nível, que se limite a corrigir gramática – que é, como se disse, **uma** das faces do texto. (p. 79-80, **grifos do autor**).

Essa SD5 foi recortada do DC2[45] que, como já mencionamos no *Capítulo 3*, buscou aprofundar questões teórico-metodológicas e atualizar-se segundo as reformas educacionais em nível nacional. Nessa SD5, *criar autoria* vincula-se como *papel da escola* e *papel do professor*, indicando de modo incisivo a quem pertence essa responsabilidade, descentralizada do papel do Estado, que não é mencionado, mas sim da escola e do professor. Esse efeito de responsabilização está vinculado ao discurso das reformas educacionais, caucionadas pelo discurso da necessidade de melhorias na educação acompanhado do reconhecimento da importância atribuída ao professor nas mudanças educacionais (Melo, 2007).

A proposição para alterar as diretrizes para a educação por meio de reformas iniciou-se por meio da *Constituição Federal*, no período de redemocratização do país. Conforme Saviani (2001), no que diz respeito à educação, as discussões aconteceram antes mesmo de os

[45] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998).*

constituintes entrarem em ação, por meio da *IV Conferência Brasileira de Educação*, ocorrida em 1986, da qual saiu como documento final a *Carta de Goiânia*, contendo as propostas dos educadores para a educação na Constituição Federal. Já a proposta para a LDB teve sua redação concluída em fevereiro de 1988, sendo objeto de discussão na *XI Reunião Anual da Anped*, em Porto Alegre, e na *V Conferência Brasileira de Educação*, em *Brasília*, ambas no ano de 1988.

Após a aprovação do documento da constituição, de 1988, no mesmo ano, foi apresentado à câmara federal o *Projeto de lei nº 1.158-A/1988* que fixava as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Esse projeto passou por diversos momentos de reformulação e de debates, levando oito anos para a aprovação da LDB que, pode ser compreendida como "minimalista", por ser "um texto inócuo e genérico" (Saviani, 2001, p. 199). Para o autor, a compreensão minimalista do documento é compatível com a concepção de Estado Mínimo, que constitui a política do país a partir dos anos 1990, amplamente desenvolvida durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na LDB/1996 ficou estabelecido, "em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Brasil, 1996, n.p). Essa afirmação legal faz com que aconteça uma primeira mobilização para se pensar em competências e nos conteúdos mínimos e comuns para reestruturação dos currículos e das avaliações em larga escala, de modo que a partir de 1996 começam as publicações dos primeiros volumes dos PCN.

Por meio dos PCN foi possível delinear as avaliações em larga escala, conforme Pfeiffer, Silva e Petri (2019), pois assim se tinham conteúdos e competências as quais poderiam ser avaliadas, nas diferentes etapas e níveis de ensino, conforme parâmetros internacionais, que não consideram as especificidades e a historicidade do ensino brasileiro. Esses sentidos emergem da formação ideológica neoliberal que apresenta como evidente a necessidade da institucionalização de sistemas de controle e avaliação de condução, tendo, por outro lado, sentidos sustentado pelo discurso da flexibilização, da autonomia, da liberdade e da eficiência, pois "quanto *mais* livre para escolher é supostamente o indivíduo calculador, *mais* ele deve ser vigiado e avaliado para obstar seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega" (Dardov; Laval, 2016, p. 217). O efeito de autonomia dada ao trabalho do sujeito-professor de LP para *criar situações*, *criar condições* e *criar autoria* ressoa como efeito do silenciamento do trabalho como determinado

pelo Estado burguês enquanto instituição que regula e garante a exploração do trabalho à mais-valia.

Nessa perspectiva, a produção dos PCN é resultante de sua inscrição numa lógica neoliberal, a qual, afirma Melo (2007, p. 78), busca oferecer "o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção social", calcado por um viés psicologizante de educação. Há em funcionamento o apagamento das questões sociais e políticas, de modo que as dificuldades são articuladas unicamente às características pessoais dos indivíduos, de modo que "este trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de 'privatização' da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais" (Dardov; Laval, 2016, p. 230). A lógica da privatização resulta numa lógica individualista, em que cada um deve resolver os problemas como exclusivamente seus.

Diante dessas questões, a marca linguístico-discursiva *criar autoria* (SD5) como *papel do professor* (SD5), significa o trabalho do sujeito-professor como o responsável pela criação ou não da autoria, de modo que essa aprendizagem está articulada às características individuais do sujeito-professor que deve ter *receptividade* (SD5) de interpretar e *articular* (SD5) o *texto do aluno* (SD5), ocupando uma posição decisória. No entanto, precisamos pontuar que a *autoria* se inscreve numa rede de sentidos, no funcionamento com a memória, de modo que dizer *criar autoria* produz o efeito de algo exterior ao sujeito, que poderia ser imposto.

Emerge como efeito a possibilidade de *criar autoria* e, consequentemente, a responsabilidade sobre *o texto do aluno* (SD5) ser do sujeito-professor, que deve seguir um procedimento metodológico de ensino, de avaliação, ficando ao seu cargo a *correção*. Um trabalho que, pela textualidade do discurso, se mostra dividido entre, por um lado, *fazer imitar modelos*, visto que não se nega isso, pois *não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelos*, por outro *implica também que o professor tenha receptividade para interpretar o texto* (SD5). Temos constituído um imaginário de língua que tem forma e função, ficando ao aluno o conteúdo a ser encaixado e ao professor *receber* e *corrigir*, ocupando uma posição decisória e avaliativa, bem como seletiva, entre os que podem ou não ser aprovados para avançar.

A marca linguístico-discursiva *receptividade para interpretar o texto* (SD5) está ilusoriamente vinculada ao efeito de sentido de autonomia dada ao trabalho do sujeito-professor, como a marca linguístico-discursiva *criar* (SD5), que silenciam o efeito de responsabilidade colocado sobre o trabalho do sujeito-professor de LP quanto ao desenvolvimento da *autoria*, colocando-se a responsabilidade exclusivamente para a escola e

ao sujeito-professor de LP que deve ser criativo, adaptável e flexível, buscando *criar* as resoluções para os problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Diante disso, *criar autoria* (SD5) é criar responsabilidade. Entendemos a autoria, com Orlandi (2012b) como condição para assumir-se na função-autor enquanto produtor de linguagem, responsabilizando-se pelo que diz. A função de autor é a que mais está afetada pelas regras institucionais, ao se exigir coerência, clareza, originalidade, explicitação, coesão, fechamento, e mais determinada pelas condições sócio-histórico-político-ideológicas, sendo muito mais afetada pelo controle social, visto que, "é da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso", tornando o sujeito visível por meio de sua responsabilização, pois "um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável" (Orlandi, 2012c, p. 104-105).

Nesse viés, *criar autoria* (SD5) é tornar o sujeito-estudante responsável por aquilo que diz, fazendo com que numa formação discursiva da flexibilidade e da adaptação, inscrita numa formação ideológica neoliberal, esse dizer aprendido esteja vinculado a uma autoria empreendedora e econômica, de consumo. Isso porque a aprendizagem na perspectiva da teoria do discurso se faz "por filiação", e filiar-se é "entrar em redes discursivas que têm memória", memória essa que incide sobre aquilo que dizemos, pois o sujeito é "um ser simbólico-político [...] afetado pelo já dito, já sabido" (Holanda; Pfeiffer, 2023, p. 27), inscrito na história, de modo que não há, portanto, como *criar autoria* (SD5) fora da história, mas a partir de determinadas filiações, as quais, neste caso, filiam-se a "desmemória do trabalho" (Amaral, 2016) enquanto mercadoria, exploração, para uma memória do trabalho enquanto atividade prática flexível e adaptável.

A partir do que emerge nas SD1, SD2, SD3, SD4 e SD5, podemos compreender como as condições de produção determinam sujeitos e sentidos. A imagem de trabalho do sujeito-professor flexível, adaptável, responsável, ressoa do discurso oficial, de modo que o sujeito-professor de LP é interpelado a filiar-se aos sentidos mercadológicos, atendendo à lógica do capital, podendo ser o seu trabalho reduzido a atividades práticas do ambiente escolar que formam a classe-que-vive-do-trabalho para o desenvolvimento de habilidades, como é possível depreender da próxima SD6:

SD6(C3): Essa discussão do que é *intrapessoal* remete à criação de condições para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de localizar informações, de fazer inferências com base nas pistas deixadas pelo autor, de agenciar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, complementando o que não está no texto, assim como de refletir e avaliar criticamente o que está sendo lido, relacionando aquilo que lê com aquilo que sabe sobre aquele assunto. (p. 126, *grifos do autor*)

Nessa SD6 a *criação de condições* fica determinada ao alcance do desenvolvimento de habilidades que, compreendemos, não ultrapassam e não questionam as condições sócio-histórica-político-ideológicas, pois se prestam a *localizar informações, fazer inferências, agenciar conhecimentos prévios* e *complementando o que não está no texto*, ficando as habilidades de *refletir e avaliar criticamente* vinculada *aquilo que lê com aquilo que sabe sobre aquele assunto*. Emerge, mais uma vez, um imaginário de língua que pode ser controlada, significada como fruto intencional dos autores e seus contextos, do aqui-agora, recuperando-se a velha pergunta: *o que o texto quer dizer?*

Nessa confluência, o sentido marca-se como aquilo que está no texto, apresentado como um produto a partir do qual se colhem informações, se fazem inferências, a fim de buscar a intencionalidade do autor. A questão norteadora indicada ao trabalho do sujeito-professor de LP não é o *como se diz, como se constitui o funcionamento discursivo*, mas o direcionamento a interpretação *do* sentido sempre já-lá. A reflexão e a avaliação crítica não ultrapassam a relação entre aquilo que se lê com aquilo que o estudante sabe do assunto. E aquilo que não se lê? Ou que é dito para não dizer de outro? *Refletir e avaliar* na SD6 nos direciona a pensar o efeito espelho, isto é, reflete-se a imagem que aí está, o que está no texto e no saber do estudante, não ultrapassando o que o texto quer dizer e a intencionalidade do autor. Efeito ideológico que sustenta um imaginário de fixidez à língua e ao sentido, por meio de uma educação escolar que pode se pautar na repetição persistentemente modos de ler e compreender até que se tornem hábitos.

Podemos dizer que o trabalho do sujeito-professor de LP é afetado por uma administração nos modos de ler e constituir sua autoria que também se reflete no estudante. Há um direcionamento que constitui não somente uma política de língua, mas de leitura. Ler é *localizar informações*, *fazer inferências* (SD6) com base em uma língua transparente, clara, precisa. Já o espaço de autoria fica condicionado ao *complementar o que não está no texto* (SD6), isto é, vincular-se ao que aí está, colaborando com o autor, sem questionar ou tensionar outros sentidos possíveis, de modo que a singularidade dos modos de ler está focada no que é individual, no que cada um pode colaborar à leitura. Sendo assim, emerge o efeito de colaboração entre os envolvidos, efeito ideológico neoliberal que condiciona sujeitos a serem colaboradores seja na escola, seja no trabalho.

Agenciar as possibilidades de leitura e de produção de gestos de interpretação é um modo de dominação que não visa somente explorar o trabalhador pela sua mão-de-obra, mas

também explorar seu modo de compreender e ler o mundo. É constituir sujeitos que sejam por um lado, interpelados a não questionar, por outro, a pensar conforme a imagem e semelhança do capital. Assim, o conflito é apagado, dando abertura para o consenso, que leva especialmente a uma exploração velada, inquestionada e sem limites.

Mais uma vez, constatamos que "a ordem do discurso é subordinada às relações de compra e venda de mercadorias" (Silva Sobrinho, 2009, p. 152), determinando um ensino adaptável e flexível para o desenvolvimento no estudante de habilidades de selecionar e relacionar informações necessárias a um contexto imediato específico, por meio de um conhecimento instantâneo. Nessa perspectiva, podemos analisar que os conceitos de *ideologia*, *história*, *representações de mundo*, *vida*, *cultura*, *textualidade* que o *instrumento educacional* apresenta como organizadores do ensino de LP, conforme vimos no *Capítulo 3*, não são sustentados em uma teoria materialista do discurso. São noções e conceitos que não podem ser recobertos por uma neutralidade da Linguística, como se o trabalho do sujeito-professor de LP fosse conduzido da mesma forma independentemente da sua filiação teórico-metodológica.

Se nossa posição é a de compreender o sentido sempre em relação ao outros sentidos possíveis, de que um dizer poder ter mais de um sentido, o trabalho com o texto, sua textualidade, nos leva a analisá-lo em relação à historicidade, não em sua ordem cronológica ou situacional, mas marcada pelas contradições de dada formação social, em relação ao funcionamento da ideologia como prática que leva a determinada interpretação e a constituição de determinado imaginário. Isso nos retira da busca por uma verdade, escrita por x ou y, ou por uma intenção do autor que faz uso da língua e de seus recursos para alcançar um fim. Buscamos como os sentidos são constituídos e os efeitos que emergem da inscrição a determinadas filiações discursivas e ideológicas, considerando-se as condições de produção, a historicidade.

Nessa perspectiva, o sentido emerge ao mesmo tempo em que o sujeito também se produz, de modo que o sentido não é uma forma de interpretar o mundo ao seu redor e não tem relação com dada cultura, tomada em sua homogeneidade como produto. O sujeito não é origem do seu dizer, e isso faz com que o sentido não seja uma representação de mundo que surge como do sujeito. Sendo assim, o conceito de sujeito nos é nodal, pois na teoria materialista do discurso, como já afirmamos, este não corresponde a indivíduo empírico, que controla e tem certeza daquilo que diz, como sujeito intencional. Consideramos o sujeito dividido pela ideologia e pelo inconsciente, de modo que pelo simbólico inscreve-se à historicidade.

Nesse sentido, a marca linguístico-discursiva *habilidades* (SD6) nos conduz a compreender a língua tomada em suas funções com finalidade especificas, e a marca linguístico-discursiva *criação de condições* (SD6) como regularidade que nos remete ao já-dito. No entanto, podemos vislumbrar modificação na materialidade linguística que nos leva a compreender, conforme Orlandi (2020), diferentes relações de sentido, distintos recortes de memória possíveis de se apreender, pelo gesto de interpretação. Isso acontece exatamente pelo trabalho da memória discursiva, em seu funcionamento entre a repetição de um enunciado e a regularização de seu sentido, "na medida em que a repetição ocorre pelo viés da paráfrase discursiva, variações mais ou menos importantes instauram-se no processo discursivo" (Indursky, 2013, p. 55), desvelando o funcionamento da língua como base discursiva.

Na SD6, ao enunciar *remete à criação de condições para que os estudantes desenvolvam*, o que temos não é mais o uso do verbo *criar*, que indica uma ação feita por um sujeito, que se vincula ao sujeito-professor de LP como aquele que, com seu trabalho, cria condições, situações ou autoria, mas um substantivo, *criação*, que nos parece sobrepor o sujeito, produzindo o efeito de apagamento, pois não se diz quem fará a *criação de condições*. O sujeito da ação deixa de ser o sujeito-professor de LP para ser a situação em questão. Esse funcionamento pode também ser analisado na SD7:

SD7(C4): [...] Nesse contexto, criam-se condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos (p. 135).

Na SD7 podemos depreender o uso do clítico *se* como uma partícula apassivadora, pois temos a presença do verbo transitivo direto *criar*, em que este verbo, em 3ª pessoa, concorda em número com seu complemento, *condições*. Conforme Indursky (2013), ao analisar o funcionamento do discurso presidencial da República Militar Brasileira, o clítico *se* produz o efeito de sentido do sujeito indeterminado, de modo que o sujeito do discurso simula o não preenchimento da forma-sujeito. Ao produzir o efeito de apagamento da estrutura dialógica, "os acontecimentos discursivos apresentam-se como fatos que independem de um sujeito do discurso, produzindo, pois, o efeito de sentido de uma verdade absoluta" (Indursky, 2013, p. 103-104).

Para entendermos como a regularidade que indetermina e apaga o sujeito, produzindo o efeito de independência de um sujeito do discurso, constitui sentidos sobre o trabalho do

sujeito-professor de LP nas SD6 e SD7, recorremos novamente às condições de produção, pois todo discurso "tem seu alicerce, ou seja, uma base histórica que o sustenta e que dinamiza sua processualidade" (Silva Sobrinho, 2009, p. 150). Consideramos para análise as contradições discursivas em relação aos conflitos sócio-histórico-político-ideológicos que envolvem o capital e o trabalho.

Para tanto, é preciso nos reportar ao início do século XXI, marcado pelo efeito de expectativa de uma nova era que iria superar àquilo que o humano não poderia fazer, por meio da tecnologia, da inteligência artificial, a qual, no entanto, potencializou o controle sobre os sujeitos e seu trabalho, tendo a continuidade de uma política econômica que preserva a hegemonia dos capitais financeiros por meio de uma política de variante social-liberal, que emerge internacionalmente ainda no final de 1990, frente a um período de esgotamento das propostas políticas do neoliberalismo do final dos anos 1970, ocasionando a retração do conservadorismo e o avanço de posições mais progressistas (Castelo, 2011).

A partir de 2003, houve mudança de governo no Brasil, com a vitória de *Luiz Inácio Lula da Silva* (Lula), do *Partido dos Trabalhadores* (PT), assumindo o executivo, posterior implantação e institucionalização de ações neoliberais impostas pelo governo FHC nos seus oito anos de mandato, findados com um Estado mínimo e um mercado liberal, além de um pacote de reformas educacionais calcadas sob a "teoria do capital humano" que "concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal", e entende "a força de trabalho como nada menos que 'capital'" (Antunes; Pinto, 2017, p. 64), colocada à venda de maneira competitiva.

O governo Lula permaneceu por oito anos sem questionar o modelo neoliberal, seguindo com os sentidos da política de variante social-liberal. Essa política apela "a uma ética abstratamente formulada, pensam reformar o capitalismo convencendo ricos e pobres, capitalistas e trabalhadores, governantes e governados a assumirem projetos responsáveis e conscientes para o tratamento de expressões da 'questão social', sem questionarem o essencial do modo de produção" (Castelo, 2011, p. 263). Assim, durante seu mandato, conforme Antunes (2018), por um lado, foram preservados os capitais financeiros, garantindo o superávit primário, a manutenção da estrutura fundiária concentrada e das privatizações, sob a forma das parcerias público-privadas e, por outro lado, foram instituídos programas sociais assistencialistas com amplitude maior do que havia existido em governos anteriores, contando com o apoio de grande parte da burocracia sindical, que se atrelou ao Estado, convivendo harmonicamente com o governo.

O ano de 2008, no entanto, marcou-se por mais uma das crises cíclicas do capital que explodiu nos Estados Unidos para outros países. Embora pensasse que a crise trouxesse a falência do neoliberalismo, assim como foi com o banco *Lehman Brothers*, a conduziu "a seu brutal *fortalecimento,* na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros" (Dardov; Laval, 2016, p. 13-14, *grifos do autor*). Sendo assim, o fortalecimento do neoliberalismo emplacou cada vez mais exploração e esfacelamento das lutas de classes.

Conforme Antunes (2018), a partir dessa conjuntura, o trabalho contratado e regulamentado foi ainda mais corroído pela expansão da terceirização, da informalidade e da precarização, dando espaço para formas contemporâneas de trabalho escravo, semiescravo, precarizado, terceirizado, flexibilizado, de modo que a informalidade passa a predominar muito mais como regra do que exceção. Uma informalidade embrulhada pelo efeito de autonomia, flexibilização, eficiência e empreendedorismo, assujeitando sujeitos a serem chefes de si mesmos, individuados a assumirem a posição-sujeito empreendedor.

As revoluções tecnológicas, da revolução informática à revolução informacional, impulsionaram essa desestabilização e reorganização do trabalho para sua maior exploração, com impactos em todas as esferas sociais, a partir do que se atribuiu de *Quarta Revolução Industrial* ou *Indústria 4.0* do capitalismo. Segundo Alves (2018, p. 86), essa revolução diz respeito "a mutações tecnológicas na própria organização material do trabalho vivo no comércio e serviços – incluindo administração pública", que aconteceram por meio do uso *Smartphones* conectados à Internet e plataformas de serviços com aplicativos inteligentes de prestação de serviço e comércio eletrônico, como a plataforma *Uber*.

No Brasil, de acordo com Magalhães (2019), a crise do capital se instala após a eleição de 2014, da presidenta *Dilma Rouseff* (PT), instaurando consigo uma crise política que "não se põe por si mesma, mas dialeticamente interfere nas medidas a serem tomadas pelo Estado, no discurso para 'salvar' a economia brasileira e para tentar minimizar as perdas do capital" (Magalhães, 2019, p. 85). Logo, o Estado continuava regulando as medidas a serem tomadas para superar a dita crise do capital, isto é, para manter a lógica exploratória de mais-valia sob a força de trabalho.

A crise política mobilizou manifestações que, conforme Magalhães (2019), encheram as ruas e a internet, em toda a Europa, América do Norte e os países da América Latina que vivem crises econômicas e políticas. No Brasil, as manifestações midiatizadas e organizadas pelas redes sociais, no espaço virtual, iniciaram sem uma liderança definida e sem a participação dos movimentos sindicais. Indursky (2016) analisa dois movimentos que

aconteceram em datas distintas. O primeiro em 2013, ano de eleições presidenciais, no qual o movimento em massa contava com a atuação de sujeitos políticos coletivos em dispersão espacial e temporal, que apresentavam múltiplos enunciados, como aqueles que se opunham ao aumento no valor das passagens do transporte público, ou contrários aos investimentos para a *Copa do Mundo* no Brasil. O segundo movimento de manifestações aconteceu em 2015, no segundo mandato de *Dilma*, com alterações em sua organização, por terem sido desencadeadas e encabeçadas por lideranças políticas que, impulsionadas pela derrota nas urnas, pelo ressentimento e pelo ódio, produziram efeitos de unidade e homogeneidade aos sujeitos que participaram dessas manifestações, impactando e conduzindo forças para o *impeachment* da presidenta no ano seguinte.

Essa crise no Brasil foi marcante para a reorganização e potencialização da exploração do trabalho, impondo-se medidas políticas radicais quanto à recondução das potências do mercado a uma nova forma de exploração do trabalhador por meio da aprovação de reformas trabalhistas e educacionais (Magalhães, 2019). Tais reformas, no entanto, aprovadas sob o evidente interesse de todos, não apresentaram nenhuma mudança efetiva da economia, apenas pequenas ações para a atribuída retomada da economia, e uma degradação ainda maior nas condições materiais do trabalhador.

Em relação às reformas educacionais, antes de adentrarmos, precisamos retroceder cronologicamente para a publicação das DCN, apresentadas em um único volume em 2013, porém, com algumas dessas diretrizes já publicadas desde 2009. Tais diretrizes, como já mencionamos no *Capítulo 2*, abarcam diferentes modalidades, públicos e etapas de ensino, sob a perspectiva do que foi atribuída de *formação humana integral*, tendo a compreensão de que o aprendizado é um contínuo ao longo de toda a vida, requerendo que o estudante, "para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo" (Brasil, 2013, p. 163).

Questionamo-nos: aprender para continuar aprendendo o quê? Esse enunciado que se repete como da ordem da evidência toca na constituição do sujeito, no processo de subjetivação. Diz respeito aos sentidos que se repetem e que entram na ordem do discurso fazendo laço que colam ao sujeito, deixam marcas, identificando-se a uma FD que vai constituir posição-sujeito. Para tentar responder à questão, buscamos compreender como se constitui os sentidos da pedagogia do aprender a aprender no Brasil, pelo movimento da *Escola Nova*.

O movimento *Escola Nova*, liderado no Brasil por *Anísio Teixeira*, a partir da década de 1930, tendo seu auge nos anos de 1960, tem vinculação com os estudos de *John Dewey* nos

Estados Unidos, para quem a educação era instrumento de transformação social, incorporação de valores sociais e individuais para a preparação do indivíduo para atuar na sociedade (Saviani, 2001). Numa relação entre ciência-democracia-educação, defendia "educação para todos, esposando uma teoria que atribui a inteligência a todos, 'esquecendo-se' de nossa história de desigualdade econômica, social e política" (Silva, 2015, p. 130). A *Escola Nova* via a educação escolar como forma de dar condições de igualdade aos sujeitos na participação social, tendo a finalidade de colaborar para a diminuição das desigualdades sociais. No entanto, para que isso acontecesse, propagava que a transformação deveria ser primeira no indivíduo, no seu desenvolvimento e este produziria a transformação social.

Conforme Duarte (2001b, p. 122), existia uma aproximação entre os estudos de *Piaget*, filiados à psicologia genética, e a *Escola Nova*, ao terem como princípio que "a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico". Diante disso, há um questionamento da escola como espaço de socialização do conhecimento sócio-historicamente acumulado e do papel do professor como transmissor desse saber, de modo que a escola é significada como instituição que prepara os indivíduos a aprender a aprender e a se adaptar às mudanças econômicas e sociais.

Nesse contexto, conforme Saviani (2001, p. 62), "de uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico". As questões técnicas pedagógicas passaram a ter foco nos métodos e não mais nos objetivos e conteúdos, com vistas à educação que se queria naquele momento. Conforme o pesquisador, essa mudança curricular tinha um objetivo político de produzir uma escola que permitisse reproduzir o poder de hegemonia da burguesia.

Esses sentidos continuam a se reatualizar e a produzir efeitos na constituição dos sujeitos, marcando uma repetibilidade que atravessa uma temporalidade. O capitalismo está sempre a desenvolver formas de dominação e segregação, tendo o aparelho escolar o espaço para reprodução/transformação dessas formas, sendo a pedagogia do aprender a aprender uma delas. Esse dizer faz com que quem não continue aprendendo a aprender, isto é, aprendendo a se adaptar as mudanças exploratórias capitalistas, possa se identificar com a posição-sujeito fracassado. Essa posição-sujeito naturaliza o sujeito como o responsável pela sua condição de vida, pois numa formação discursiva mercadológica, inscrita numa formação ideológica neoliberal, a posição-sujeito bem-sucedido significa em relação ao seu poder de consumo, aos bens que se adquire, aos espaços que frequenta, aquilo que consome. Continuar a aprender a aprender faz da posição intelectual, de apropriação do conhecimento, uma moeda de troca que delimita a posição de cada um na divisão social do trabalho, evidenciando que os limites de

consumo de cada um está de acordo com os limites de sua aprendizagem e de quanto tempo dedicou-se a continuar aprendendo e se adaptando às necessidades no mercado de trabalho.

Nessa discursividade, para o sujeito-professor de LP, *novo comportamento* é requisitado, como podemos ler.

> Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que **devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores** da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (Brasil, 2013, p. 163, **grifos nossos**).

O que está textualizado nas DCN nos auxilia a interpretar a marca linguístico-discursiva *criação de condições* (SD6) que produz o efeito de apagamento do sujeito da ação, do trabalho do sujeito-professor de LP que é destituído de sua centralidade, como aquele que transmite os conhecimentos sócio-historicamente acumulados, para aquele *medeia* e *facilita* a aquisição de conhecimentos, sob o efeito de que esse *comportamento* de *transmissor* seria tradicional, descompassado com a educação e com o trabalho do século XXI, logo, ao sujeito-professor de LP restaria aprender a aprender *novos comportamentos*[46]. Importante dizer que trata do que o sujeito-professor faz, o modo como age, pois diz respeito ao seu comportamento e não aos conhecimentos teórico-metodológicos que sustentam a sua práxis, como se essas questões não estivessem, de certa forma, articuladas.

A força de trabalho, assim, consiste num conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, que precisam ser desenvolvidos previamente pelo trabalhador, por meio da educação, que visa "*atitudes pró-ativas* de comportamento capazes de significar a participação ativa da inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalho" (Alves, 2008, p. 128, *grifos do autor*). Não obstante, espera-se um trabalho pedagógico flexível que possibilite a *criação de condições* (SD6) para que habilidades úteis, adaptáveis e ágeis sejam refletidas na força de trabalho, produzindo, conforme Santos (2019, p. 43), a simplificação do trabalho do professor, que "perde a centralidade no processo de transmissão de conhecimento", visto que não é o conhecimento sócio historicamente acumulado que o capital necessita, mas de um conhecimento volátil para o saber-fazer aquilo que o mercado necessitar de mão-de-obra. Um saber-fazer à-histórico que se marca por uma saturação de sentidos que, no entanto, se desvanecem.

[46] No *Capitulo 5*, aprofundaremos nossa análise sobre o deslocamento do trabalho do sujeito-professor de LP da posição-sujeito tradicional para a mediador.

Podemos compreender o atravessamento do discurso neoliberal no discurso oficial, de modo que num primeiro momento, podemos ser pegos pelas evidências de uma formação inclusiva e emancipatória, por atender a diferentes modalidades e etapas. As DCN (2013) marcam um movimento de reforma educacional que acontece concomitante a produção da BNCC (2018), documento normatizador que, como vimos, obrigatório a todos os sistemas de ensino. Sua aprovação final resultou em um documento com base em competências gerais e específicas e habilidades necessárias a cada componente curricular organizado em áreas de conhecimento, diferentemente das outras duas primeiras versões da BNCC e do próprio *Plano Nacional de Educação* em vigência que apresenta direitos de aprendizagem. Nas DCN (Brasil, 2018, p. 2-3), encontramos a evidente afirmação de que

> Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada 3 Documento assinado eletronicamente nos termos da legislação vigente como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem" presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

A troca de um termo a outro é tomada como sinônimo, de modo que não há uma articulação teórico-metodológica que explique as possíveis consequências dessa mudança, produzindo o que podemos chamar de revisionismo teórico, ao apagar os processos de filiação teórico-analítico de cada significante. O conceito de competência, assim, é definido como "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 2). A noção de competência na textualidade da BNCC foi analisa por Dias e Nogueira (2017, p. 3), as quais afirmam que

> "competência" é definida como o "conhecimento útil", "mobilizado", "operado" e "aplicado" em situações que "requerem aplicá-lo" para tomar "decisões pertinentes". A competência, nessa perspectiva, seria um conhecimento aplicado. A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que "ser competente", "ser capaz de", se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído. E, por fim, parece-nos que "competências", predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a "conhecimento desinteressado", predicado como conhecimento erudito, o qual é posto tendo como fim apenas si mesmo.

Essa análise das autoras nos permite compreender um movimento de ressignificação do papel da escola, como lugar de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulado para o lugar de desenvolvimento de conhecimentos/competências. Do mesmo modo, movimentam-se sentidos que ressignificam o trabalho do sujeito-professor de LP, articulado a um saber constituído sócio-historicamente, pelo trabalho de um sujeito, professor ou não, útil

e aplicável, que pode se dar em outros espaços que não seja a escola, pois não é mais *papel da escola, papel do professor* (SD5), mas *papel da educação criar condições* (SD8). Há em funcionamento o deslizamento de sentidos, de modo que o sujeito da ação deixa de ser o *professor* e a *escola*, e passa a ser a *educação*.

SD8(DC4): Parte-se de uma ancoragem teórica e epistemológica que toma a interação social como central, compreendendo como papel da educação criar condições para a ampliação do repertório cultural e para um percurso formativo que possibilite aos(às) estudantes a compreensão crítica de si, do outro e do mundo, por meio dos usos da língua. (p. 134)

Nessa SD8, podemos analisar que o papel de *criar condições* para o percurso formativo do estudante desliza para a *educação*, não existindo menção ao sujeito-professor de LP. O *sujeito* da ação deixa de ser o professor e passa a ser a *educação*. Interpretamos que ao afirmar *papel da educação*, outros sentidos são constituídos para o trabalho do sujeito-professor de LP. Para tanto, precisamos pensar esse dizer remetido ao já-dito, por isso retomamos a marca linguístico-discursiva *papel da escola, papel do professor* (SD5), colocando em jogo *escola*, *educação* e *professor* enquanto instituições que se inscrevem na historicidade, possuem determinações.

Conforme Art.1 da LDB/1996, a educação "abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", de modo que a educação escolar é aquela que "se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias". (Brasil, 1996, n.p). Nesse sentido, existe uma distinção entre educação e educação escolar, de modo que o uso do adjetivo escolar modifica os sentidos de educação, restringindo para aquela institucionalizada na escola regulada pelo Estado burguês.

Entendemos com Silva Sobrinho (2009) que a educação surge com a atividade humana de transformar a natureza no ato do trabalho, visto que a necessidade de sobrevivência humana exige que conhecimentos produzidos sejam transmitidos de geração para geração como forma de continuidade da existência humano social, entrelaçando-se às práticas sociais de suprir as necessidades humanas básicas às mais elaboradas. Sob esse ponto de vista, "a educação é essencialmente parte da vida social" (Silva Sobrinho, 2009, p. 153).

Além de ser parte da vida social, concordamos com o autor que a educação é histórica, determinada pelas relações sociais e pela formação social, de modo que é parte constituinte das transformações sociais. Isso significa dizer que, dadas às contradições de cada

formação social, a educação acompanhou aquilo que se estabelece de acordo com as sociedades, podendo ser compreendida como um objeto paradoxal (Pêcheux, 1998), por meio da qual relações de poder se estabelecem, materializadas pelos diferentes modos de adjetivá-la, seja como educação escolar, educação formal, educação informal, educação religiosa, educação pública, educação privada.

Diante disto, concordamos com Pfeiffer (2018, p. 31), para quem "a educação se move nas relações instituídas em torno de quem ensina, onde se ensina, para quem se ensina, o que se ensina, para que se ensina, como se ensina", permeada por relações heterogêneas e contraditórias que vão constituindo processos discursivos que estabilizam certos sentidos. Adjetivar educação de acordo com quem, onde, como, para que, nos conduz a um emaranhado de sentidos que estabilizam e também deslocam a educação, como essencialmente parte da vida social, para dizeres outros que constituem uma memória discursiva a essa prática.

Podemos dizer que a educação, em nossa sociedade capitalista, afetada pelo mercado e pela privatização, é adjetivada de acordo com os interesses de classes, realizando-se nos AIE, como a família, a igreja e a escola. A escola é um espaço identificado, gerido e autorizado para desenvolver a educação escolar, isto é, o ensino organizado e sistematizado das coisas-a-saber (Pêcheux, 1998) de nossa sociedade burguesa pelo sujeito-professor. É ela um dos principais lugares, "autorizados a construir as relações de pertencimento legitimado a um Estado, dentro de uma memória discursiva, ainda em funcionamento, inscrita a partir de sentidos postos pela revolução burguesa e seus desdobramentos" (Pfeiffer, 2023, p. 24). Logo, continua a pesquisadora, a escola é um lugar institucional legítimo que cumpre em produzir o efeito de unidade ao funcionamento do Estado-nação, pelo ensino de determinada unidade de língua, de território, de história, que consolidam uma completude ao Estado.

Imersa pelos sentidos dominantes da ideologia neoliberal, que se reproduzem/transformam pelos AIE, a educação é constituída pelas contradições da sociedade capitalista que precisa reproduzir seus valores, materializados nos discursos oficiais da competência, da educação para o *percurso formativo* (SD8), para a cidadania, para o trabalho. Esses sentidos interpelam os sujeitos a serem competitivos e individualistas, adaptados e flexíveis, como se isso fosse algo natural, "pois, no íntimo, vencer e se dar bem é, na verdade, ser mais um burguês ou, ao menos, garantir um padrão de vida e bem-estar alicerçado no poder de consumo" (Silva Sobrinho, 2009, p. 155). Assim, diante dessa contradição, precisamos considerar a educação na sociedade capitalista, marcada pela exploração de homens sobre os homens, podendo se dar no espaço escolar ou não.

Considerando-se que a educação não se restringe somente à escola e ao trabalho do sujeito-professor de LP, ao dizer que é *papel da educação criar condições* (SD8) e não *papel da escola, papel do professor* (SD4), podemos depreender que essa educação poderá se dar em outros espaços que não sejam a escola e que não sejam conduzidos pelo sujeito-professor de LP. Pois, na escola, temos estabelecida a imagem do sujeito-professor como aquele quem ensina, diferentemente, por exemplo, do aparelho ideológico religioso, que na conjuntura na colonização do país, tinha o missionário como aquele quem catequizava.

Nessa esteira, ao textualizar que é *papel da educação criar condições para a ampliação do repertório cultural [...] por meio dos usos da língua* (SD8), indagamos a relação entre *repertório cultural* e *usos da língua*, colocada em uma relação de causa e consequência, de que, pelos usos da língua, acontecerá a ampliação do repertório cultural. Podemos compreender que se sustenta, ainda, um imaginário de língua que cumpre uma função, um modelo de língua que se pauta pelo seu uso como um instrumento que permite ampliar o repertório cultural do estudante, colocando o sujeito-estudante na posição daquele que está sempre a aprender os usos da língua para poder (tentar) *ampliar* seja o que for, neste caso, o *repertório cultural*, como uma moeda de troca.

Nascimento (2019, p. 334) ao analisar a forma material *cultura* em dicionários de língua e de terminologia, formula que esta é uma das formas por meio da qual a ideologia pode se materializar, considerando que é pelo trabalho da ideologia que a cultura funciona como evidência para o sujeito em suas condições materiais de existência. Também, *cultura* pode funcionar como uma forma-histórica na identificação de sujeitos a um *espaço* pela/na ideologia em determinado *tempo*, "pode ser tomado como referência para significar/classificar/hierarquizar os diferentes sujeitos, sociedades, línguas e seus espaços". Neste caso, *cultura* estaria relacionada a *civilização*, significada, conforme o pesquisador, em alguns discursos, como uma "forma de vida" considerada "privilegiada", tomada historicamente para significar as outras "formas de vida", contribuindo para a produção e manutenção das relações desiguais.

Se o ensino de língua (DC4[47]), ou mais especificamente da norma culta da língua (DC3[48]) visa à inserção (DC3) e ampliação da atuação social do sujeito estudante (DC4), como vimos no *Capítulo 3*, podemos relacionar parafrasticamente com a SD8, *ampliação do repertório cultural*, de modo que esse *repertório cultural* nos remete a formas de vida

[47] *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*
[48] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)*

consideradas privilegiadas e que são apontadas como possíveis de ser alcançadas pelos usos da língua, ensinados pela escola. Por isto, não se trata de qualquer língua nem de qualquer repertório cultural, mas daqueles postos num lugar historicamente significado de acesso desigual e que são acessíveis para quem conseguir *ampliar* o seu aprendizado.

A SD8 foi recortada do DC4, produzido com vistas às adequações dos documentos curriculares estaduais às prerrogativas da BNCC (2018) e das mudanças no Ensino Médio, conforme a *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017, reformuladas junto ao pacote de reformas feitas pelo Estado "representante da 'ordem' burguesa" (Silva Sobrinho, 2019), posterior ao *Impeachment* da presidenta *Dilma*, sob a evidência de salvar o país da crise por qual passava, "leia-se, para salvaguardar o mercado, gerenciar a crise e manter intacta a exploração dos trabalhadores pela classe capitalista" (Silva Sobrinho, 2019, p. 64).

A reforma do Ensino Médio, sob a roupagem de um novo ensino, define um currículo composto pelas competências e habilidades que constituem a BNCC (2018) e por itinerários formativos, os quais deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, podendo ser organizados por áreas de conhecimento ou pela formação técnica e profissional. Assim, conforme a legislação, o currículo deve ser constituído por uma formação geral básica e pela parte flexível, composta por itinerários formativos, entendidos como um conjunto de unidades curriculares que possibilitariam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Essas unidades curriculares possuem carga horária pré-definida, visando desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta. O arranjo curricular deve ser organizado pela seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens demandas pelo respectivo itinerário formativo (Brasil, 2018).

Essa divisão entre o que é básico ou comum e o que é flexível permite que ainda se possam produzir avaliações em larga escala, para verificar o básico, o mínimo que deve ser oferecido a todos, enquanto que o flexível fica à deriva de cada escola, de acordo com o que cada uma possa ofertar. Uma parte flexível que, no entanto, não escapa ao controle do ensino de competência e habilidades previamente elencadas. Essa divisão, que funciona pelo apagamento e pela transparência, se constitui como um mecanismo de controle e poder. Controle daquilo que se ensina como básico a todos, e que pode ser medido por meio de avaliações, padronizando-se a educação escolar de norte a sul. E poder, ao se estabelecer que nem todos terão os mesmos itinerários formativos, isto é, as mesmas condições materiais para

desenvolver aquilo que se apresenta como flexível. Pela evidência de uma nova roupagem, permanece um velho ensino dual: para aqueles que possuem condições de continuar seus estudos e para aqueles que terão o mínimo exigido para o mercado de trabalho, quando não este mercado de trabalho já fazer parte da própria carga horária do Ensino Médio.

A organização da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme o respectivo sistema de ensino, podendo ganhar diferentes rearranjos, inclusive, a possibilidade de aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho como parte desta carga horária flexível. Nessa perspectiva, a educação escolar não é mais apenas escolar, adjetivo este que é apagado, pela evidência de uma educação que possa ser aproveitada vinda de qualquer lugar, individual do estudante, de acordo com suas experiências pessoais, sociais e do trabalho. Se a igreja, a empresa, a mídia, a cultura, a família são AIE que funcionam para a reprodução da ideologia dominante, por que não considerar esses espaços lugares de forma(ta)ção dos estudantes? Se o importante é quantificar uma maior carga horária anual de duração do Ensino Médio, por que não *usar* aquilo que o estudante já tem, isto é, por que não otimizar o tempo, os gastos/custos e terceirizar parte da escolarização?

A reforma do Ensino Médio, conforme Pfeiffer e Grigoletto (2018), é constituída em torno da evidência da necessidade de uma base comum e de uma flexibilização, ao propor itinerários formativos à escolha dos estudantes. Os sentidos que justificam essa reforma se marcam pela evidência de que o currículo existente é extenso, fragmentado, superficial, não atendendo ao mundo do trabalho do século XXI, portanto, se justificaria como necessária a flexibilização do currículo assim como o é o trabalho no século XXI.

Podemos também fazer um contraponto com a reforma trabalhista, aprovada em 2017, sob a evidência de que traria justiça social e garantias a todos. No entanto, conforme Alves (2018, p. 89, *grifos do autor*), "legalizou o trabalho intermitente, que expressa, em termos jurídicos, a nova modalidade de contratação da força de trabalho na *gig economy*". Uma modalidade que se assenta pela transparência de liberdade e de escolha, à moda do capital.

A *Gig Economy* ou Economia dos bicos, conforme Alves (2018), expressa o novo e precário mundo do trabalho informacional, caracterizado pela flexibilidade ainda mais acentuada, possibilitada pelas novas tecnologias informacionais que desterritorializaram o local de trabalho e flexibilizam a jornada laboral. Nessas condições, empregadores contratam a força de trabalho de acordo com demandas pontuais, de modo que os trabalhadores não precisam ficar num local e cumprir horário, reduzindo tempo de vida a tempo de trabalho, a

partir da “idéia do ‘patrão de si mesmo’” (Alves, 2018, p. 90), inscrita em uma formação discursiva empreendedora.

O discurso da flexibilização e do empreendedorismo no século XXI embrulha-se pelo *glamour* das novas tecnologias digitais e virtuais, as quais silenciam “não apenas o vínculo de subalternidade estrutural entre o trabalho e o capital, mas a nova precariedade salarial em sua forma extrema” (Alves, 2018, p. 90). Isso porque o trabalhador não é contratado conforme a *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT) que assegura direitos trabalhistas, mas por meio de contratos independentes com cláusulas específicas, garantidas, no entanto, pelas últimas reformas trabalhistas feitas no Brasil.

Diante disso, constituem-se relações de trabalho ainda mais precárias e flexíveis. Quanto ao trabalho do sujeito-professor, a reforma do Ensino Médio, na *Lei nº 13.415/2017*, conforme Art. 61, incisos IV e V, instituiu a possibilidade de que professor com *notório saber* ou *complementação pedagógica* possa ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional quando se trata da formação profissionalizante. Esse modo de formação se caracteriza por ser uma formação rápida pautada na evidência de resolver a falta de professores formados. No entanto, abriu espaço “para o aligeiramento, superficialidade e desprofissionalização da formação docente” (Carvalho; Camargo, 2018, p. 70), possibilitando a implantação de modelos de formação rápida, como o modelo de formação de professores estadunidense, intitulado *Teach for All*, que, conforme os pesquisadores, advém da internacionalização de uma *Ong* americana chamada *Teach For America*, que proporciona a formação de professores em cinco semanas. No Brasil, esse modelo tem sido financiado pela *Fundação Lemann* e *Itaú Social*, instituições privadas que encabeçaram as reformas educacionais da BNCC (2018) e do Ensino Médio, por meio do *Programa Ensina Brasil*, que a partir da quinta semana de formação já promete colocar professores em sala de aula, oferecendo uma remuneração igual a um professor em início de carreira.

Outra questão latente, na reforma educacional, é que parte do Ensino Médio, no que diz respeito à oferta de formação com ênfase técnica e profissional, poderá ser realizada em parceria com outras instituições e espaços, como trabalho supervisionado, cursos oferecidos por centros ou programas educacionais, e também aqueles realizados por meio de educação a distância. Dessa forma, o ensino não será de exclusividade do trabalho do sujeito-professor de LP, mas de supervisores que podem supervisionar o estudante, ou de tutores em centros de educação à distância.

A formação de professores, nessa perspectiva, é articulada e desenvolvida para a apropriação de competências e habilidades da BNCC (2018), de modo que as mesmas

competências que estão no documento da educação básica a ser adquiridas pelos estudantes, são reproduzidas na resolução que trata da formação de professor para a educação básica, conforme *Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação). Diante disso, os currículos dos cursos de formação docentes devem possuir por referência a base nacional, as competências que lá estão, produzindo uma única direção de forma(ta)ção, da educação básica ao ensino superior.

Tais sentidos nos levam a pensar a formação vinculada aos sentidos de capacitação porque, afirma Orlandi (2017), se coloca utilitariamente como instrumento para o desenvolvimento e de demanda de informação, para o trabalho. Não se coloca como uma questão estrutural, que precisa ser transformada, interrompida, mas somente corrigida, reformada, em uma sociedade dita da informação que funciona pelo imaginário da completude, do fixo, do exato, tendo mais relevância a quantidade, o excesso. A formação, por outro lado, "traz junto a questão da *linguagem*" (Orlandi, 2017, p. 241, *grifos da autora*), esta como parte do próprio processo de constituição do conhecimento, imerso em condições de produção, porquanto constituído pela incompletude, pela inexatidão. No entanto, o que temos é a capacitação, um sujeito que pela língua pode ser treinado a ser mais produtivo para o capital.

O efeito de apagamento do trabalho do sujeito-professor de LP ressoa também dos sentidos que se vinculam às propostas de *homeschooling*, que tornaram a ser pauta de governo durante o período do presidente *Jair Messias Bolsonaro*, do *Partido Liberal* (PL), de extrema direita, entre 2018 e 2022. Eleito com pautas nacionalistas, protecionistas e conservadoras, vinculadas a uma política econômica neoliberal, Bolsonaro assinou projeto de lei que regulamentava a educação domiciliar no Brasil. A proposta se justificava sob o direito às famílias desempenharem o papel da educação escolar, assumindo o papel de professores dos filhos. Mesmo após o fim de seu mandato, o *Projeto de Lei nº 1.338/2022* tramita no *Senado Federal* e produz seus efeitos sobre a educação escolar e ao trabalho do sujeito-professor.

Outro Projeto de lei que também produz seus efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor é o PL- nº 193 *Escola Sem Partido*, proposto no Senado em 2016, visando defender leis contra o abuso da liberdade de ensinar, chamando de doutrinação ideológica ao que os professores estariam fazendo em sala de aula. Conforme Daltoé e Ferreira (2019), a *Escola Sem Partido* começa a se disseminar em 2014, um ano após as manifestações de Junho de 2013, pelo *Movimento Escola Sem Partido*, chegando em 2016 o projeto de lei que, no

entanto, em novembro de 2017, foi retirado de tramitação pelo autor. No final de 2018, a Comissão Especial que analisava a matéria, na forma do *PL 7180/14*, encerrou seus trabalhos sem obter consenso. No entanto, mesmo que a o projeto não tenha se tornado lei, mesmo com pareceres jurídicos sobre a ilegalidade desta proposta e movimentos de resistência que se criou em torno, "o fato é que sua disseminação pelo País não deixou de ganhar defensores, envolvidos, em grande medida, no engodo provocado pelo próprio título num primeiro momento: que Escola sem Partido seria o contrário de uma Escola com Partido" (2019, p. 211). Nesse sentido, o que se tem concretizado é um movimento de desvalorização do professor, de seu trabalho, e diversas formas de perseguição pela evidência de que professores aliciam, doutrinam ou manipulam os estudantes.

Outro movimento de desvalorização e desmonte do professor está na sua terceirização, seja com contratos temporários, para o trabalho em sala de aula ou com contratos por empresas terceirizadas para realizar a gestão escolar ou promover consultorias e cursos de capacitação a professores, seja para ser contratado via plataformas virtuais que oferecem um cardápio de professores à escolha do cliente. Diferentes modalidades de contratação que ressoam sentidos de flexibilidade, adaptabilidade e de desidentificação do sujeito a uma categoria de trabalho, que resulta no esfacelamento das lutas sindicais, de movimentos por melhores condições de trabalho, pondo-se em funcionamento os sentidos de desmemória do trabalho (Amaral, 2018).

Sob esse gesto de interpretação, as reformas educacionais podem ser compreendidas como formas que o discurso sobre o trabalho encontra "para operar na prática social, ganha marcas de programas, de administração e de gestão de pessoas para que se possa exercer o controle sobre o trabalho e os indivíduos se ajustem, 'sem muitas dificuldades', às exigências do capitalismo". (Amaral, 2019, p. 47). O discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de SC, assim, se constitui por um emaranhado de dizeres que emergem e constituem uma rede de sentidos inscrita numa formação ideológica neoliberal, em que as relações econômicas e sociais determinam sujeitos e sentidos. Assim, o discurso oficial interpela o sujeito-professor de LP a assumir seu trabalho como criativo, autônomo, adaptável e responsável individual, silenciando a dimensão política e histórica da classe trabalhadora de professores.

Diante dessas questões, podemos compreender que as condições de produção afetam o discurso oficial e determinam sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, sobre a escola, sobre a educação, visto que o retorno do mesmo, em um outro lugar e em um outro tempo, mostra-nos outros sentidos para o trabalho do sujeito-professor de LP. Esses sentidos

estão estritamente indissociáveis da relação de paráfrase entre sequências, dos movimentos de ressignificação, constituindo filiação a uma formação discursiva e ideológica dominante que não cessa de organizar sua repetição, bem como o apagamento, o silenciamento daquilo que não deve ser incorporado.

A partir dessas relações de sentido, a questão que fica é: que condições são essas que podem ser *criadas*? Vejamos algumas pistas que nos possibilitam desenvolver nosso gesto analítico:

Figura 1- Notícia I

Fonte: https://noticias.r7.com/educacao/pesquisa-mostra-que-52-das-escolas-de-santa-catarina-nao-tem-biblioteca-08052014/

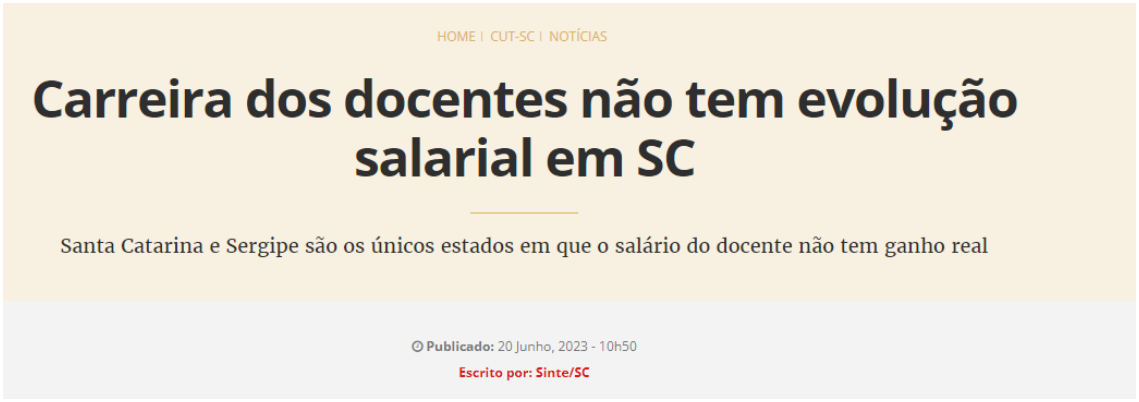
Figura 2- Notícia II

Fonte: https://ndmais.com.br/educacao/sc-tem-r-49-milhoes-em-equipamentos-parados-e-83-das-escolas-com-estrutura-eletrica-defasada/

Figura 3- Notícia III

Fonte: https://www.nsctotal.com.br/colunistas/renato-igor/maioria-dos-pedidos-de-obras-em-escolas-de-sc-nao-saiu-do-papel

Figura 4- Notícia IV

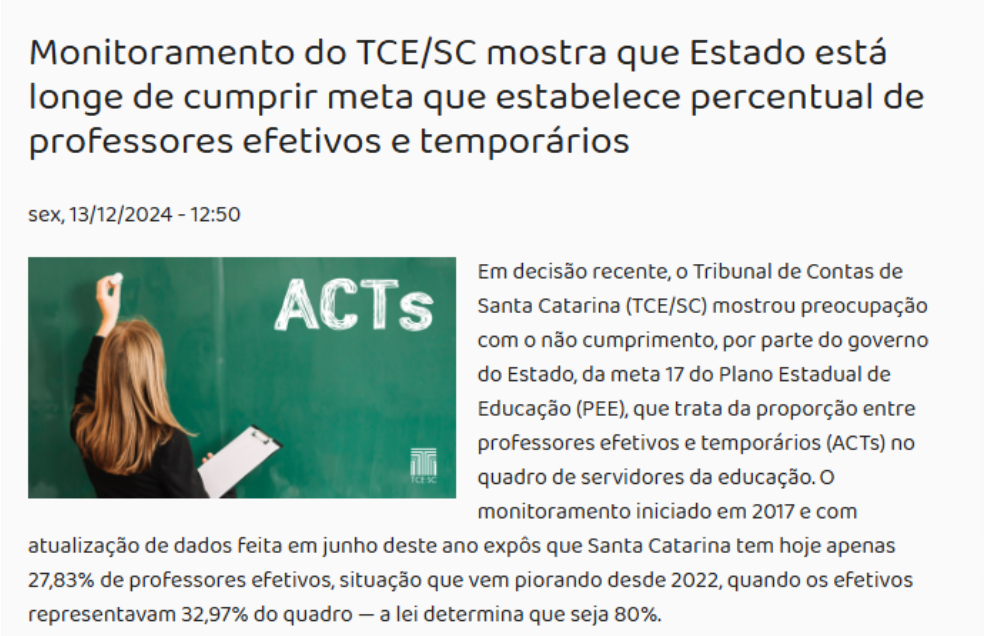


Fonte: https://sc.cut.org.br/noticias/carreira-dos-docentes-nao-tem-evolucao-salarial-em-sc-1058

Figura 5 - Notícia V

Fonte: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2025/06/06/sem-agua-potavel-falta-de-banheiro-saneamento-escolas-sc.ghtml

Figura 6 - Notícia VI



Monitoramento do TCE/SC mostra que Estado está longe de cumprir meta que estabelece percentual de professores efetivos e temporários

sex, 13/12/2024 - 12:50

Em decisão recente, o Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC) mostrou preocupação com o não cumprimento, por parte do governo do Estado, da meta 17 do Plano Estadual de Educação (PEE), que trata da proporção entre professores efetivos e temporários (ACTs) no quadro de servidores da educação. O monitoramento iniciado em 2017 e com atualização de dados feita em junho deste ano expôs que Santa Catarina tem hoje apenas 27,83% de professores efetivos, situação que vem piorando desde 2022, quando os efetivos representavam 32,97% do quadro — a lei determina que seja 80%.

Fonte: https://www.tcesc.tc.br/monitoramento-do-tcesc-mostra-que-estado-esta-longe-de-cumprir-meta-que-estabelece-percentual-de#:~:text=At%C3%A9%20junho%2C%20o%20Estado%20tinha,)%2C%20do%20TCE/SC.

As manchetes que ora apresentamos relatam sobre a infraestrutura das escolas estaduais de Santa Catarina e a questão salarial dos professores. Entendemos que o que é noticiado pode sinalizar as condições materiais do trabalho do sujeito-professor de LP, de modo que *criar condições* para que o ensino aconteça não é o mesmo para todos, mostrando-nos como esse enunciado que se repete como da ordem da evidência, marca-se por ser opaco, silenciando que as questões materiais são determinantes. Como afirma Silva Sobrinho (2009, p. 155), “a eficácia do discurso se realiza no seu aparecer ingênuo/evidente, onde produz o sujeito com aquilo que lhe é dado a ver, como se a linguagem fosse transparente”.

Ao afirmar que é *papel do professor*, *papel da escola* ou *papel da educação* criar condições para que o estudante se desenvolva, pode emergir o efeito de silenciamento do Estado enquanto instituição que garantiria essas condições materiais necessárias. Todavia, se o Estado Burguês se constitui das contradições do capital e do trabalho, permitindo que o capital materialize suas formas de dominação e exploração, ele também não poderia ser aquele que resolveria os problemas gerados pelo capitalismo. A ideologia dominante age dissimulando sujeitos e sentidos, produzindo, por um lado, sujeitos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, por outro, o Estado como incapaz de resolver os problemas sociais, quando o deveria, por isso, o setor privado pode intervir naturalmente no Estado para *ajudá-lo* naquilo que não *dá conta*.

Nessa perspectiva, quando nos referimos ao trabalho do sujeito-professor de LP, pelo discurso oficial, o Estado o individua a assumir a posição-sujeito de direitos e deveres, responsável por aquilo que faz ou deixa de fazer. O efeito que emerge é de responsabilização individual, de modo que recai sobre o indivíduo, na sua ação e no que é capaz de fazer, adaptar, resolver e *criar* com aquilo que tem. Se não há bibliotecas, se não há tomadas elétricas, se não há infraestrutura, cabe ao sujeito *escolher* outros espaços e materiais, adaptando-os, flexibilizando-os, para que as habilidades sejam desenvolvidas nos/pelos estudantes. A liberdade é dada ao trabalho do sujeito, professor ou não, para *criar*, dar existência, a partir de seu esforço individual ou do puro acaso de conseguir aula em uma escola com uma infraestrutura menos pior. No momento em que este sujeito não *dá mais conta* com aquilo que tem, reformas são criadas para que os meios de exploração sejam mais perversos e uma competitividade cada vez mais feroz se naturalize.

A opacidade do enunciado *criar condições* nos leva a compreensão de um mundo que não cessa em se dividir em dois (Pêcheux, 2014), produzindo o efeito imaginário de que o estudante que não aprende, que não desenvolve um rol de competências e habilidades, pode ser porque o trabalho do sujeito-professor não é bem desempenhado, precisando ser ajustado, alterado, atualizado, sendo moldado conforme as condições do capital, como se as condições materiais de existência fossem as mesmas para todos. Essas condições materiais não são questionadas, pelo contrário, são silenciadas no discurso oficial, mesmo diante de um documento curricular que afirma ter sua base teórico-filosófica no materialismo histórico e dialético.

Peres (2008) ao analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina, pontua que o documento não apresenta *"explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na direção, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas"* (Peres 2008, p. 81, *grifos da autora*), produzindo apagamento das discussões sobre o modo de produção da vida material condicionada pelo capitalismo. Ligado a isso, está também a *"ausência de problematização das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e excludência na sociedade*" (Peres, 2008, p. 82, *grifos da autora*), produzindo efeitos de que as contradições e desigualdades sociais são resultantes de ações individuais dos sujeitos, somado às determinações acumuladas na história da humanidade.

É dessa forma que não escapamos dos riscos de cair no idealismo, de modo que buscamos compreender como os sentidos se constituem, entendendo que as palavras não possuem significações em si mesmas, mas vinculadas a uma rede de memória que nos leva a questionar os "pontos onde mais 'pensamos' ser materialistas" (Silva Sobrinho, 2009, p.

147). Isso nos conduz ao entendimento de que o trabalho do sujeito-professor de LP, assim como a educação, conforme Silva Sobrinho (2009, p. 153), é perpassado e constituído por contradições da sociedade capitalista neoliberal, contradições essas que produzem tensões entre a submissão e a resistência a esse sistema, de modo que a ideologia dominante, neoliberal, trabalha constantemente, por meio de retomadas, reformulações, regularizações, deslizes e movimentos de ressignificação para reforçar seus pontos de fragilidade, pelos quais as ideologias dominadas produzem tensões (Pêcheux, 2014).

Por isso, ousamos responder com Silva Sobrinho (2023, p. 99) que, mesmo que nos questionem dizendo que o marxismo foi superado e que o capitalismo mudou, responderemos. Para o primeiro argumento,

> o marxismo, em sua história, sofreu inúmeros "desvios" teóricos e práticos, mas continua sendo a perspectiva mais avançada para compreender a realidade e transformá-la, porque assume que conhecer é ir às raízes das (des)ordens material e ideológica da sociedade capitalista. Para o segundo argumento, consideramos que pode até ser que o sistema capitalista não seja mais o mesmo, mas sua lógica e suas políticas continuam a desumanizar os sujeitos e a destruir a natureza. (Silva Sobrinho, 2023, p. 99).

Essas questões nos são latentes, não podem ser ignoradas. Compreender as condições materiais e ideológicas de uma formação social é suportar a responsabilidade de uma tomada de posição que se quer superada por um imediatismo, por um aqui-agora à-histórico, por uma ideologia dominante que nos faz crer que não há mais luta de classe. Não podemos cair na transparência da linguagem e na evidência dos sentidos de uma sociedade capitalista que não sessa de reproduzir sua lógica exploratória da natureza e dos sujeitos. E, para isto, "a metáfora também merece que se lute por ela" (Gadet; Pêcheux, 2009, p. 27). Por aquilo que desliza, desloca e produz movimentos que tensionam a estabilidade e possibilitam emergir gestos de resistência por meio de gestos de interpretação.

5 MOVIMENTOS DE RESSIGNIFICAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

> No terreno da linguagem, a luta de classes ideológica é uma luta pelo sentido das palavras, expressões e enunciados, uma luta vital por cada uma das classes sociais opostas que têm se confrontado ao longo da história. (Pêcheux, 2012c, p. 273)

Perscrutando o terreno da linguagem, buscamos nesta parte do trabalho *analisar os imaginários que emergem do discurso oficial sobre o trabalho do sujeito-professor de LP*, produzindo *movimentos de ressignificação* ao trabalho desse sujeito no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM no estado de SC. Entendemos com Mariani (2016) o imaginário como um conceito analítico que se forja e funciona como operador de análise articulado a outros conceitos, como ideologia, inconsciente e às formações discursivas e ideológicas que sustentam tais imaginários. Mais especificamente,

> Para o analista de discurso, o imaginário está presente no que chamamos de "formações imaginárias" que projetam a "situação" do sujeito, objetivamente descritível, para a sua "posição-sujeito" discursiva em que conta, não sua situação objetiva, mas a imagem que ele faz de si mesmo, do outro e do referente, no caso, do fato. (Orlandi, 2021, p. 9).

Diante disso, esse operador de análise é convocado a ser mobilizado a partir das regularidades discursivas que emergem do *corpus* de análise e que projetam imagens ao trabalho do sujeito-professor, conforme organizadas no *RDII – Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP*, destacando-se com a ferramenta de texto sublinhado, as marcas linguístico-discursivas que atendem ao nosso objetivo específico no momento:

Quadro 5- Recorte Discursivo II (RDII)

RD II - Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP
SD9(DC2): O professor que só **ensina** em breve se sentirá tão estacionado como alguém que simplesmente deu férias ao pensamento. Ao contrário, no desenrolar das ações/tarefas acima especificadas, ele se deslocará de seu papel tradicional ouvindo e respondendo, mediando a busca de informações e pontos de vista na preparação de um trabalho, negociando as formas de realizar projetos (ver concepção de metodologia), permitindo que a correção de materiais seja uma etapa na construção de textos a serem avaliados, oferecendo e apontando elementos para que o aprendizado se torne gratificante para todos e para que a transformação em todos os níveis se concretize. (p. 56, **grifos do autor**).
SD10(DC2): Além disto, o interesse pelas estruturas sintáticas em si e pelo vocabulário – que poderiam ser componentes de um trabalho criativo a ser feito com o aluno, numa exploração produtiva vinculada ao que a proposta curricular apresenta como análise lingüística – está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a

partir do modelo, buscar "significados" ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer. Em vez de "definições" (X é...), o aluno precisa de pontos de referência de significação disponíveis para fazer sentido em seus enunciados. Mas essa busca, com tudo o que ela implica de reflexão, cabe ao aluno, orientado pelo professor – essa pessoa que, como mediador privilegiado, também deve aprender com cada proposta feita em sala de aula. (p. 63)
SD11(DC2): Se a leitura não se desenvolve, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio social, incluindo aí o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente. (p. 74)
SD12(DC3): Assim considerando, é de fundamental importância que a ação dos professores possibilite aos estudantes uma crescente autonomia tanto no monitoramento de seus atos de enunciação, como de compreensão crítica dos atos de enunciação dos outros com quem se relacionam, seja por meio da oralidade, da escrita ou da sinalização em LIBRAS. Para tanto, importa haver atividades de aprendizagem que objetivem a formação para essa autonomia, desde o processo de seleção dos *gêneros do discurso* nas aulas, passando pela escolha dos *textos* que constituem esses *gêneros*, até o desenho da abordagem de *compreensão* e de *produção textual* propostas para tais *textos* em tais *gêneros*. (p. 114)
SD13(DC3): Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de *análise linguística* exige dos processos docentes de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre *discurso*, sobre *texto* e sobre *forma* e *função* nas línguas, entre outras questões, de modo que os professores possam estar preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre *vocabulário* e *estruturas gramaticais* que lhes permitam refletir sobre como, por exemplo, na *compreensão textual*, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a *produção textual*. (p. 132, *grifos do autor)*
SD14(DC3): De uma ação docente planejada com cuidado, no dia a dia do percurso formativo, depende a consolidação dessa autonomia dos estudantes para a criticidade em relação às dimensões *ideológicas*/*axiológicas*, *éticas* e *estéticas* dos atos de enunciação por meio dos quais interagem com os outros. (p. 114)
SD15(DC3): A formação do leitor é uma tarefa que exige da escola considerar duas implicações: a *leitura intensiva* e a *leitura extensiva*. A *leitura intensiva* permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada**,** a *compreensão leitora* tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos *gêneros do discurso* e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto. Já a *leitura extensiva* corresponde àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em *sites*, em revistas especializadas e afins). (p. 125)
SD16(DC3): Isso exige da ação docente, na organização das atividades de ensino, trabalho com as dimensões indissociáveis de que se revestem os *gêneros do discurso*: dimensão *social* e *verbal*. A *dimensão social* diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a *dimensão verbal* corresponde ao *texto* propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas. Esse trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: *compreensão* e *produção textuais*, com o propósito de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas. (p. 125).
SD18(DC4): Quanto à diversidade textual, importa destacar que as ações didático-

pedagógicas não se devem pautar pela preocupação exacerbada da apropriação dos gêneros em si, na forma deles, nem devem ter como prioridade a apresentação de inúmeros gêneros do discurso. Estes se constituem em possibilidades de ensinar com e sobre as interações sociais mediadas pela língua. Em vista disso, o mais importante é que não sejam dissociados do locus em que têm lugar, dos seus suportes, dos interlocutores. Isso porque conhecer as formas relativamente estáveis de um gênero não garante a produção de um discurso dentro desse gênero (GERALDI, 2010). (p. 136)
SD19(DC4): É importante que não se perca de vista que os planos de reflexão sobre as línguas, em se tratando das práticas pedagógicas, envolvem diferentes conteúdos de ensino, os quais estão a serviço da produção de sentido e da interação social Nessa direção, a filiação a uma concepção de língua de base histórico-cultural ancora um trabalho com o texto/ discurso que objetive a reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, a fim de que essa educação linguística impulsione o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos.(p. 138).

Fonte: organizado pela autora.

Ao retomarmos ao conceito de discurso de Pêcheux (2010a), como efeito de sentidos entre pontos A e B, o autor afirma que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias que projetam tais lugares, de modo que funciona "uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro" (Pêcheux, 2010a, p. 81). Isso supõe uma antecipação, isto é, um imaginário, que cada um faz de si e do outro, sempre atravessada pelo já dito, conforme as condições de produção do discurso.

Esse mecanismo de projeções imaginárias funciona conforme as relações de sentido, em que o discurso sempre se conjuga com outros discursos, não existindo um começo e um fim absoluto, e as relações de forças, que fazem com que o lugar a partir do qual fala o sujeito constitui seu dizer, pois é determinado pela sua inscrição na língua e na história. Quando estamos pensando no sujeito, estamos considerando suas imagens que resultam dessas projeções, as quais "permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos - para as posições dos sujeitos no discurso" (Orlandi, 2012d, p. 40). Assim, o sujeito produz projeções imaginárias de si e do outro no discurso, de acordo com suas posições discursivas.

Sob essa perspectiva, atesta Pêcheux (2010a), funciona discursivamente um jogo de projeções que marca a imagem da posição do sujeito-locutor (Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim?), do sujeito interlocutor (Quem sou eu para que ele me fale assim? Que é ele para que me fale assim?) e do objeto do discurso (De que lhe falo assim? De que ele me fala assim?). Isso constitui o mecanismo de antecipação que o locutor faz do seu receptor como estratégia que regula e ajusta o discurso prevendo modos de

dizer, que se marcam pelos possíveis deslocamentos, visto que há o trabalho da ideologia e do inconsciente.

Ideologia e inconsciente, conforme Orlandi (2017), se conjugam, cada qual ao seu modo e às suas filiações teóricas distintas, no sujeito dividido, dos sujeitos divididos e de sentidos que se movem entre a estabilidade e o equívoco. Ideologia e inconsciente se estruturam similarmente ao dissimularem no seu funcionamento sua própria existência, produzindo evidências subjetivas, no entanto, produzem efeitos diferentes, de ordens diferentes, frente ao real, e ao que funciona no discurso como imaginário. Em relação à ideologia, o efeito constitui a ilusão do sujeito como origem e a ilusão referencial, da evidência do sentido, isto é, da interpelação ideológica do indivíduo na forma-sujeito histórica, a do capitalismo, que se sustenta no jurídico, de um sujeito com direitos e deveres. Nessa afirmação está a conjugação da ideologia ao inconsciente, de uma teoria não subjetivista do sujeito, que considera o Outro, a descentralização do sujeito. O Outro leva-nos a compreender as filiações de sentido, o funcionamento da memória, no trabalho com as palavras que estabelecem relação entre si.

A partir do exposto, podemos questionar que imaginários se produzem sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM, visto que estamos analisando um discurso *sobre* que institucionaliza sentidos e marca seu lugar de autoridade ao dizer sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. O discurso oficial, como discurso do Estado, produz evidências imaginárias para o que entendemos como realidade, de modo que a imagem que o Estado faz da posição que ocupa para enunciar sobre o trabalho do sujeito-professor de LP dá uma direção ao jogo das formações imaginárias e da realidade imaginária, interpelando e individuando o sujeito a identificar-se com determinadas posições discursivas.

Assumindo que as projeções imaginárias são parte do funcionamento da linguagem, no modo como as relações sociais se constituem na história e são regidas por relações de poder, passamos a compreender a luta pelos sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, os quais projetam imaginários que constituem movimentos de ressignificação sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. Convocamos as SD de acordo com as marcas linguístico-discursivas que nos possibilitam compreender as imagens que são projetadas sobre o trabalho do sujeito-professor de LP e como são ressignificadas no discurso oficial.

Este capítulo se organiza em três movimentos. O primeiro, *5.1 – Primeiro movimento de ressignificação: o professor-mediador*, analisamos o imaginário de professor-tradicional e de professor-mediador que emergem das sequências discursivas que compõe o *corpus*

discursivo em articulação com o imaginário de língua em uso que também emerge do *corpus* em análise. No *5.2 – Segundo movimento de ressignificação: o professor-gestor*, analisamos deslocamentos de sentido sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, emergindo a imagem de professor-gestor e empreendedor. Esse movimento desmembra-se no *5.2.1 - De uma ação docente a uma ação didático-pedagógica: possíveis implicações ao trabalho do sujeito-professor de LP*, no qual analisamos como o funcionamento do efeito metafórico nos leva a compreender os deslizes de sentido no modo de designar o trabalho do sujeito-professor de LP, colocando em evidência a opacidade das *práticas pedagógicas*.

5.1 PRIMEIRO MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO: O PROFESSOR-MEDIADOR

A primeira regularidade que emerge do *RDII* convoca a analisar as seguintes SD:

SD9(DC2): O professor que só **ensina** em breve se sentirá tão estacionado como alguém que simplesmente deu férias ao pensamento. Ao contrário, no desenrolar das ações/tarefas acima especificadas, ele se deslocará de seu papel tradicional ouvindo e respondendo, mediando a busca de informações e pontos de vista na preparação de um trabalho, negociando as formas de realizar projetos (ver concepção de metodologia), permitindo que a correção de materiais seja uma etapa na construção de textos a serem avaliados, oferecendo e apontando elementos para que o aprendizado se torne gratificante para todos e para que a transformação em todos os níveis se concretize. (p. 56, **grifos do autor**).

SD10(DC2): Além disto, o interesse pelas estruturas sintáticas em si e pelo vocabulário – que poderiam ser componentes de um trabalho criativo a ser feito com o aluno, numa exploração produtiva vinculada ao que a proposta curricular apresenta como análise lingüística – está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo, buscar "significados" ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer. Em vez de "definições" (X é...), o aluno precisa de pontos de referência de significação disponíveis para fazer sentido em seus enunciados. Mas essa busca, com tudo o que ela implica de reflexão, cabe ao aluno, orientado pelo professor – essa pessoa que, como mediador privilegiado, também deve aprender com cada proposta feita em sala de aula. (p. 63)

SD11(DC2): Se a leitura não se desenvolve, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio social, incluindo aí o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente. (p. 74)

Nas três SD, podemos depreender um movimento de ressignificação da imagem do trabalho do sujeito-professor de LP como *mediador*. Na SD9, o sujeito-professor de LP é interpelado a se deslocar do *papel tradicional* de ouvir e responder para o de mediar, negociar, oferecer e apontar elementos para o aprendizado *gratificante a todos*, ocupando o lugar de quem *também deve aprender* e não *só* ***ensina[r]***. Sentidos emergem em tensão,

formulando aquilo que seria um trabalho tradicional, descrito como aquele feito por alguém que ouve e responde, e a nova postura de mediador requisitada, caracterizada por aquele que medeia, negocia, permite, oferece e aponta, produzindo um efeito de condenação da imagem do trabalho do sujeito-professor tradicional.

De um lado, emerge a imagem do sujeito-professor de LP tradicional que *só* ***ensina*** e, por outro lado, a imagem de mediador, posto como aquele que aprende com o aluno, e por isso, é grato pelo aprendizado que tem. Na SD10 também se instaura esse efeito pelo funcionamento parafrástico em que o tradicional é significado como *modelo* em detrimento do trabalho do sujeito-professor de LP como *mediador privilegiado*, o qual *também deve aprender*. Já na SD11, de *mediador privilegiado*, há o deslize para *mediador imediato*, de modo que se *a leitura não se desenvolve*, o trabalho primeiro que deve ser averiguado e mudado é o *trabalho do professor* que possivelmente não desafiou ou não possibilitou as *condições necessárias* ao aluno e, portanto, não fez o papel de *mediador*. A imagem de sujeito-professor mediador se opõe a de sujeito-professor tradicional ao ser significada como aquela que não desafia e não proporciona as *condições* necessárias para a aprendizagem do aluno.

Diante disso, a partir das marcas linguístico-discursivas, podemos analisar dois imaginários que são constituídos e que emergem do interdiscurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP:

Quadro 6 - Imaginários sobre o trabalho do sujeito-professor de LP

Sujeito-professor Tradicional	**Sujeito-professor Mediador**
tradicional, [só] ouvindo [e] respondendo	mediando, negociando, oferecendo, apontando
só **ensina**	deve aprender [também]
apresenta um modelo, treina[do]r	orientado[r], mediador privilegiado, mediador imediato
estacionado	[prática] gratificante

Fonte: organizado pela autora com base nas SD09, SD10 e SD11.

Conforme podemos depreender, a imagem de um sujeito-professor tradicional é significada como um trabalho que ouve e responde, apontando o professor como detentor do conteúdo. O trabalho do sujeito-professor de LP estaria marcado por apresentar um modelo a ser seguido, restando ao aluno o treinamento, o modelar, não havendo desafios, ou a

possibilidade de instaurar outros sentidos possíveis, visto que emerge a imagem de um sujeito-professor autoritário, que possui a única resposta possível e aceita. Por isso, ressoa o sentido de que o sujeito-aluno também estaria *estacionado*, esperando a resposta do sujeito-professor.

Essa imagem tradicional produzida ao trabalho do sujeito-professor de LP vincula-se a imagem de um trabalho estacionado, estagnado, como se tivesse parado no tempo, sem autonomia. É significada em relação ao professor que *só* ***ensina*** (SD9), produzindo o entendimento que somente ensinar não é mais suficiente para o trabalho do sujeito-professor de LP, colocando em dúvida a identificação do seu trabalho como aquele que ensina. O uso da locução denotativa de exclusão *só* nos remete ao não-um do sentido, visto que "uma forma verbal é sempre uma forma *significante*" (Authier-Revuz, 1998, p. 190, *grifos da autora*), de modo que podemos interpretar a locução *só* como uma "glosa metaenunciativa" que não é da ordem do ornamento, mas de um "jogo dispersante das não-coincidências" que toca "de modo singular o ser na linguagem", esfacelando a unidade do sujeito e do sentido (Authier-Revuz, 1998, p. 192), instaurando um movimento de ressignificação do que é o trabalho do sujeito-professor de LP.

Outra marca que nos leva à interpretação é o destaque dado a ***ensina*** (SD9), por meio do uso da ferramenta de texto **negrito**, que tem comumente a função de destacar, dar ênfase, chamar a atenção a um conceito ou termo. No entanto, não há textualizado uma explicação sobre esse conceito, deixando na ordem da evidência o que significa *ensinar*. Discursivamente o destaque em negrito nos leva a questionar a opacidade do verbo *ensinar* que, a partir de sua vinculação a glosa metaenunciativa *só,* é direcionado a um possível efeito de sentido: ensinar é *estacionar*, é *dar férias ao pensamento*, é ser *tradicional*. A ênfase dada à forma verbal ***ensina*** vincula-se com aquilo que o sucede, dando a direção do sentido à palavra dentro de uma formação discursiva e ideológica que determina aquilo que pode e deve ser dito sobre *ensinar*.

Diante disso, temos consolidada uma imagem de sujeito-trabalhador tradicional, como aquele que não pensa, não apresenta soluções, é estacionado, parado, estático, portanto, inflexível, não adaptável. Essa imagem de trabalho é aquela que não cabe dentro de uma formação discursiva da flexibilidade, inscrita numa formação ideológica neoliberal que visa um trabalhador flexível, adaptável, que apresenta soluções e resoluções ao mercado de trabalho. Essa formação imaginária é recortada da memória discursiva sobre o trabalho do sujeito-professor de LP para negá-la, refutá-la, a fim de engendrar e ressignificar o discurso,

desencadeando outra projeção imaginária que desloca a imagem do trabalho do sujeito-professor para como mediador.

Precisamos, no entanto, não sermos pegos pela evidência do sentido como da ordem da transparência. Compreendemos que o discurso oficial pode construir uma imagem reducionista e consensual do que seria um ensino tradicional, como se fosse apenas escutar, receber, repetir mecanicamente o conteúdo; como se o ensino tradicional fosse pautado no que o professor repete ao estudante, e o estudante repete e decora tal qual aquilo que ouve, sem existir a possibilidade de interpretação, tanto do sujeito-professor de LP, a partir de sua formação inicial e/ou continuada, quanto do sujeito-estudante.

O pressuposto que sustenta esse imaginário coloca-nos frente à evidência que se ensina com base no desconhecimento, por uma repetição mnemônica, como se o professor não sustentasse o modo como ensina em estudos teórico-metodológicos, os quais se marcam na/pela história, a partir de sua aprendizagem. Se o sujeito-professor é significado na posição tradicional, é porque essa posição tem sua inscrição na história, ela não surge por acaso, é uma construção que emerge de um processo discursivo. Pensar num sujeito-professor tradicional é pensar que esse sujeito teve/tem uma formação que possivelmente também é significada como tradicional.

De certa forma, podemos dizer que o imaginário de tradicional aponta, pressupondo, para questões que dizem respeito à formação do professor, aquilo que se põe como problema e se quer mudar. Aquilo que vinha sendo feito pelo professor, a partir de sua formação, é significado como algo a ser superado, por isso, colocado na posição de quem precisa *também aprender*, aprender de outra forma para assumir a posição de mediador. Temos, assim, instaurado o sintagma *ensino-aprendizagem*, a junção de ensinar e aprender, como se fossem duas ações lineares, isto é, como se o ato de ensinar e de aprender acontecessem sem falhas, um precedido do outro, por meio de uma língua clara e completa, por um sujeito consciente e dono de seu ensino-aprendizado.

Pelo não dito emerge como problema o professor e sua formação, substituída pela capacitação de um sujeito que precisa estar sempre *aprendendo a aprender*, numa lógica neoliberal na qual a educação é mercadoria. A capacidade do sujeito-professor de LP de sempre estar aprendendo é posta como solução para os problemas de ensino, interpelando-o a ocupar a posição de empreendedor de si, adequando-se e ajustando-se às mudanças do mercado. Se o ensino e a aprendizagem se dão pela linguagem, tida como transparente, completa, sem falhas, é este imaginário de ensino e aprendizagem que também emerge e faz funcionar o sentido de que a formação nunca é suficiente. E mais, desloca a responsabilidade

da formação ao sujeito-professor, que precisa assumir a posição de empreendedor de si, responsável por atualizar, adaptar e adequar-se às reformas educacionais, de modo que a produção do conhecimento sócio-historicamente acumulado deixa de ser os saberes que sustentam a formação do sujeito-professor.

Reiteramos que a aprendizagem se dá pela filiação de sentidos, não acontece fora da história, há sempre relações de força e de sentido em disputa pelo o quê, como, onde e para que *aprender*. Assim, precisamos questionar o que o professor deve aprender, a partir de que filiações, em que condições de produção. Entendemos o sujeito sempre afetado pelos sentidos já ditos, de modo que esta aprendizagem acontece a partir de uma dada formação social, a qual se constitui pelo efeito histórico do modo de produção dominante, o modo capitalista que tem como base as relações de exploração, que nos leva a compreender como o atravessamento do capital produz efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. Nesse sentido, significar a aprendizagem como *gratificante para todos* (SD9) pode produzir o efeito de que aprender é igual em todas as conjunturas históricas e para todos, é ter as mesmas condições, logo, não aprende quem não quer. E se a *transformação em todos os nível [não] se concretiz[a]*, é porque o sujeito *simplesmente deu férias ao pensamento* (SD9), continuou em sua posição dita *tradicional*.

Diante disso, compreendemos que ao textualizar que o sujeito-professor de LP deve *também aprender*, o discurso oficial produz um apagamento da própria constituição do professor, pois produz a evidência de que o sujeito-professor de LP, para ser professor, nunca se colocou na posição de aprendiz, de estudioso. Apaga-se todo um movimento de constituição do professor de português, que tem história. Uma historicidade que marca um movimento de aprendizado de saberes.

Para entender como o trabalho do sujeito-professor de LP e sua formação foram sendo constituídos no Brasil, voltamo-nos à história. O cargo de professor de português foi instituído durante o governo Imperial, em 1871, quando foi incluído no currículo escolar o componente LP. Antes disso, o ensino dessa língua já ocorria desde o início da colonização, nas escolas católicas, pelos jesuítas, e utilizada em documentos oficiais. O intuito desse ensino era a alfabetização para aprender gramática latina, não existindo um componente curricular de LP (Soares, 2002), visto que o ensino de LP não era até então obrigatório, passando a sê-lo a partir das reformas impostas por *Marquês de Pombal* em Portugal e em todas as suas colônias. Era um ensino que acontecia pela gramática da Língua Portuguesa de Portugal, precedida da gramática latina, por professores submetidos a exames para a sua incorporação nas escolas.

Com a Independência do Brasil, proclamada em 1822, começa, nesse período, a discussão da língua em sua relação com a nação, ao ser possível perceber diferenças entre a língua no/do Brasil em relação a Portugal, devido ao processo de gramatização brasileira do português a partir da fundação do *Colégio Dom Pedro II*. Com a independência, afirma Orlandi (2013), o Brasil organiza a sociedade brasileira com suas instituições, seus programas de ensino, dos quais o ensino da língua destaca-se. Assim, o século XIX marca-se como um momento importante para a disciplinarização dos estudos da linguagem e em sua profissionalização, pois se criam escolas, programas, materiais de ensino e um modo de ensinar a língua. O modo como as gramáticas e programas de ensino era produzido, indicava como se deveria praticar o ensino da língua, e consequentemente o trabalho do sujeito-professor.

Nessa conjuntura, o ensino da língua era realizado pelos próprios intelectuais que produziam as gramáticas e manuais de retórica, para desempenharem o ensino da retórica, da poética e da gramática. Essas disciplinas faziam parte do ensino da Língua Portuguesa até o fim do Império quando foram difundidas na denominação Português, sem, no entanto, perder a tradição de se ensinar gramática, retórica e poética (Soares, 2002).

Diante disso, podemos identificar que o início da profissionalização do professor de português teve como partida a gramática como seu centro de organização e os autores literários brasileiros e portugueses como seus modelos, de modo que há uma profícua produção de gramáticas, pois cada professor era responsável por produzir a sua (Orlandi, 2013). Podemos compreender assim a identificação do sujeito-professor de LP articulada à produção de conhecimento, não existindo uma separação entre quem ensinava e quem produzia o conhecimento a ser transmitido, de modo que "a posição sujeito-professor de Língua Portuguesa no Brasil é legitimada a partir da posição-autor de gramática brasileira e de sua produção sobre a língua" (Faria; Medeiros, 2023, p. 232).

A autoria dos gramáticos no século XIX, afirma Orlandi (2013), foi um momento definidor na direção de se pensar a língua, suas instituições e seus sujeitos, pois naquele momento se tratava de conjugar língua e Estado na fundação da República, estabelecendo-se, com clareza, a nossa diferença em relação a Portugal. Nessa direção, nos anos de 1900, a gramática assume como função a manutenção da identidade brasileira, surgindo numerosas gramáticas que interessavam não mais pela sua autoria, mas pelas diferenças descritivas e analíticas, visando distinguir o *correto* da Língua Portuguesa. Nesses termos, o trabalho do sujeito-professor de LP era o de transmitir o conhecimento correto da língua, dentro das normas estabelecidas nas gramáticas produzidas por eles. A formação desse professor

acontecia no *Colégio Pedro II*, por meio do grau de Bacharel em Letras que, conforme Surdi da Luz (2010), não se tratava de um título superior, mas um passaporte de ingresso direto aos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias.

Até os anos 40 do século XX, segundo Soares (2002), a disciplina português manteve a tradição do ensino gramatical e o estudo de textos consagrados aos grupos social e economicamente privilegiados que tinham acesso à escola. A aprendizagem era sobre o sistema da língua e o escrever bem que substituiu os preceitos sobre o falar bem que já não era mais uma exigência social. A gramática e as coletâneas de textos eram os materiais didáticos de uso.

Um número expressivo de gramáticas escolares foi criado nesse período, bem como coletânea de textos que apresentavam trechos de autores consagrados. Ao sujeito-professor então cabia comentar, discutir, analisar e propor questões e exercícios ao aluno a partir dos trechos dos autores consagrados e da gramática, visto que ele era um estudioso da língua e sua literatura, que se dedicava ao ensino. Nessa conjuntura, a identificação do sujeito-professor como produtor de conhecimento, na sua relação com a autoria de gramáticas, movimenta-se para um sujeito-professor transmissor, que domina um saber, um conhecimento, e transfere a seu aluno.

A formação específica em nível superior ao professor de LP surge somente em 1933 com a fundação das *Faculdades de Letras*, que se constituem "em espaço de pesquisa sobre questões da linguagem" (Guimarães, 1996, p. 131), principalmente no que dizia respeito a um padrão literário e a preocupação com o ensino. Destacamos desse momento, o trabalho de *Joaquim Mattoso Câmara Junior* com a obra *Princípios de Linguística Geral*, publicada em 1941 e revista e ampliada em 1954, a partir dos estudos influentes de *Saussure* e *Sapir* (Guimarães, 1996). Esse foi um marco muito importante, pois trouxe mudanças futuras para a constituição do trabalho do sujeito-professor de LP, o qual até então tinha sua constituição vinculada à posição sujeito-gramático, de modo que, a partir da década de 50, começam a ocorrer mudanças no conteúdo ensinado sobre a LP nas escolas.

Uma primeira mudança está vinculada, afirma Orlandi (2013), à autoria praticada em relação às gramáticas. Como nas primeiras décadas do século XX houve uma profusão de autorias, visto que cada professor produzia a sua gramática, em 1959 é publicada a *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, uma ação do Estado Brasileiro que possibilitou "unificar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil" e "acabar com as diferenças terminológicas das gramáticas brasileiras" (Guimarães, 1996, p. 137), ao constituir uma padronização das gramáticas. Conforme Orlandi (2013), essa administração do Estado sobre a

uniformização da terminologia das gramáticas, fez com que a autoria do saber sobre a língua deixasse de ser do gramático e passasse a ser do linguista, possuidor do saber da ciência.

Outra mudança importante foi a inclusão da linguística na constituição do conhecimento sobre a língua e seu ensino como disciplina obrigatória nos cursos de *Letras* a partir da década de 1960, e a instituição dos primeiros cursos de pós-graduação em Linguística, ampliando os estudos sobre a linguagem. Conforme Surdi da Luz (2010, p. 235), por um lado "a obrigatoriedade do ensino de Linguística marcou uma ruptura entre o não-lugar que a Linguística tinha até o momento e o lugar que se institui pelo discurso do Estado", por outro, devido aos escassos profissionais formados, "muitas 'atrocidades' podem ter sido cometidas sob a ilusão de se estar ensinando Linguística, sem formação linguística, como apontam estudiosos da área", de modo que essas questões foram produzindo memória à formação docente e ao ensino de LP, pondo em articulação os saberes que vinham dos estudos gramaticais e aqueles vindos da linguística em sua aproximação ao ensino de línguas.

A democratização da escola também foi um fator importante nessas condições, demandando de um grande número de professores recrutados de maneira menos seletiva, muitos sem formação, e em precárias condições de trabalho. Nessa conjuntura, afirma Soares (2002), há uma junção do material usado pelo professor, entre a gramática e a coletânea de textos, proporcionando com que o estudo sobre a língua e o estudo da língua fossem sistematizados em um componente curricular com conteúdo articulado. A gramática passa a ser estudada a partir do texto, não perdendo sua primazia, e os materiais didáticos passam a ter exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática, não tendo mais o professor a responsabilidade de produzir as atividades. Esse material, que vai adentrando e se consolidando na década de 1960, cumpria a função de ajudar na formação do professor, facilitar o seu trabalho frente às precárias condições materiais, mas também, por outro lado, de colaborar para a depreciação da função docente.

Nos anos de 1970, pelas mudanças na LDB, *Lei nº 5.692/1971*, elaborada durante a vigência do regime militar, como já vimos, o ensino escolar teve um caráter instrumental, de modo que o ensino de LP foi vinculado a um imaginário de língua para a comunicação, com vistas para o uso da língua, sendo o livro didático um importante instrumento de circulação de sentidos de língua, por meio de um ensino pautado em textos verbais e não verbais e da valorização da linguagem oral. Nessa mesma esteira, o ensino se marcava pelo método behaviorista, que tem como base o estímulo e a resposta, ações repetitivas, mas que, no entanto, não podemos tomar como ações impensáveis, que não possam possibilitar interpretações.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, frente a um imaginário de fracasso escolar, há um movimento para que o ensino de língua fosse alterada, juntamente com a entrada de outras concepções metodológicas que refutavam a behaviorista. O imaginário de ensino e de língua que predominava era significado como algo que precisava ser substituído pelo novo, de modo que aquilo que vinha sendo feito é instituído como tradicional, por meio de cientistas que, ao Estado, acenavam soluções para resolver um dito fracasso escolar e para manter a unidade linguística do Estado (Pfeiffer; Silva, 2014).

Nessa confluência, a relação entre linguística e ensino vai se estabelecendo nos cursos de Letras, alargando o próprio objeto de conhecimento da linguística (Surdi da Luz, 2010), enquanto um campo que se ocupa do ensino de línguas. Diante disso, não podemos deixar de compreender a constituição do professor de LP como um estudioso da língua; seja pela gramática seja pela linguística, a aprendizagem desses saberes faz parte de sua constituição e formação para o ensino.

No entanto, as mudanças efetivadas nos cursos de *Letras* ao longo das décadas, como forma de resolver o dito fracasso escolar, pelo ensino de língua, produziu, pelo não dito, sentidos de desqualificação do professor, vendo-se na formação docente o problema do fracasso escolar. Logo, o sujeito-professor de LP precisaria se colocar na posição de quem *também deve aprender* outros modos de ensinar que não fossem pelo dito modo tradicional. É como se o professor estivesse sempre em falta com sua formação, por isso, precisaria ser um eterno aprendiz, aprendendo a aprender *as novas descobertas* científicas para o ensino de LP.

Se olharmos para esse horizonte de retrospecção, até o momento em que o ensino de LP era somente para a elite, não havia questionamentos quanto ao ensino ser tradicional e ao trabalho do sujeito-professor de LP, estudioso da língua, como aquele que tinha a centralidade, como transmissor de um conhecimento. No momento em que as camadas populares chegam à escola, com vistas à formação de mão-de-obra e ao combate do analfabetismo como impedimento para o avanço econômico do país, o ensino de LP passa a ser questionado, bem como a formação e o trabalho do sujeito-professor, os quais deveriam ser ressignificados.

O trabalho do sujeito-professor de LP significado como centralizado, tradicional e baseado, principalmente, no livro didático, é questionado pela sua fragmentação e reprodução, existindo inclusive um efeito de condenação desse material. É nesse momento que se discute e entra para o ensino a valorização das variedades linguísticas, no entanto, sem deixá-las de se referir como variedades de uma norma culta que precisa ser dominada na escola. Nessa conjuntura, de fato, o que temos é um “fracasso justificado pela variedade de origens e,

portanto, nessa discursividade, de falares. Fracasso que apagava a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola". (Pfeiffer; Silva, 2014, p. 98). Um fracasso que é da ordem da transparência, que apaga a relação linguagem/história/ideologia e responsabiliza individualmente o sujeito.

Se o problema estava na formação e no trabalho do sujeito-professor, Silva (1994) pontua que se passou a existir um apelo "dirigido à figura do 'educador'" (Silva, 1994, p. 9). O professor, quem está na escola, exerceria o lugar de porta-voz (Pêcheux, 1990), falando em nome do que os estudos científicos atribuem como verdadeiro para a transformação no ensino.

Diz-nos a pesquisadora,

> A mudança da escola, a sua melhoria e consequentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma Política Educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação; passaria também, inevitavelmente, por uma *transformação do trabalho do professor* em sua sala de aula. (Silva, 1994, p. 9, *grifos nossos*).

A afirmação de Silva (1994) apresenta a emergência de sentidos sobre a ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP em relação ao que ensinar, por que ensinar, ao como proceder em relação ao trato com seu componente curricular frente às mudanças nas concepções de linguagem, de língua e de objeto de ensino que se colocavam como necessárias de ser instituídas. Para a autora, deveria haver articulação entre concepção e execução, de modo que as concepções adotadas deveriam ter coerência com o trabalho em sala de aula. A transformação deveria ser uma, como afirma a autora, projetando uma única possibilidade de trabalho ao sujeito-professor.

Essa centralidade na mudança do trabalho do sujeito-professor de LP esteve presente em textos de linguistas, gramáticos e pesquisadores da área que produziram materiais à época que pudessem indicar tais mudanças nas condições educacionais no ensino de LP e no trabalho do sujeito-professor ao se dirigirem a esse público-alvo. Destacam-se entre os pesquisadores *Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Rodolfo Ilari, Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Magda Soares, Luiz Marques de Souza* (Clare, 2002), os quais produziram textos que transcenderam o espaço institucional da academia, ao serem projetados ao público de professores em atuação, chegando às secretarias de educação para a elaboração de seus documentos curriculares oficiais.

Diante desta conjuntura, emerge a imagem do trabalho do sujeito-professor como mediador, significada como oposta à imagem de sujeito-professor tradicional, instaurando o

efeito de um novo trabalho que não seguiria um modelo e não ofereceria ao aluno resposta. Professor deveria agora orientar, mediar a busca de informações e pontos de vista, e negociar a forma de realizar projetos. Esses sentidos se materializam pelo discurso oficial ao questionar *metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo* (SD10)

Nessa confluência, compreendemos sentidos que sinalizam o trabalho mediador como aquele que aponta e oferece elementos para um aprendizado *gratificante a todos* (SD9), visto que o sujeito-professor também *deve aprender* (SD10). Assim, o professor estaria posto numa posição de alguém privilegiado e grato pela sua função, e por não *só* ensinar (SD9), mas também ter a gratificação de *aprender* (SD10) e articular de maneira harmoniosa os sujeitos envolvidos, *negociando* (SD9), *apontando* (SD10), como se ambos os envolvidos pudessem ocupar os mesmos lugares institucionais. No entanto, entendemos com Pêcheux (2010) que as relações de força constituem o dizer do sujeito, de modo que a imagem que se faz da posição do professor e do aluno não é a mesma para um e para outro, como se busca produzir como efeito ao projetar a imagem de um sujeito-professor de LP que *também deve aprender* (SD10). A marca *também* aí instaura o efeito de ressignificação e ambivalência entre o professor que *só* ***ensina*** (SD9) e o que *também deve aprender* (SD10), como se antes disso ele não aprendesse. O que, afinal, deve o professor aprender? O efeito ideológico produz como evidente, como aquilo que todo mundo sabe, o que o professor deve aprender.

O discurso oficial, assim, interpela o sujeito-professor e o individua como um sujeito que tem o dever de aprender para identificar-se como um sujeito-professor mediador, pois o sujeito-professor que *só* ***ensina*** (SD9) é identificado como *tradicional* (SD9), logo, é estacionado, não pensa, não desafia. Já o sujeito-professor mediador desenvolve um trabalho *gratificante para todos* (SD9), *privilegiado* (SD10), porém responsável *imediato* (SD11) pelo desenvolvimento do aluno.

As marcas linguístico-discursivas *gratificante para todos* (SD9) e *privilegiado* (SD10) nos remete a sentidos vinculado ao discurso religioso e vocacional sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, como aquele que visa a aprendizagem para todos, não de qualquer forma, mas de forma grata, satisfatória, enquanto um trabalho privilegiado, produzindo o efeito de dom, de vocação, de missão ao trabalho do professor, e não como um trabalho assalariado, mais-valia. O trabalho do sujeito-professor de LP como mediador é posto em uma posição de vantagem, pois por meio dessa imagem projeta-se um trabalho grato e satisfatório, significado como impossível de ser feito por meio do trabalho do sujeito-professor tradicional. Também é posto na posição de responsável, *mediador imediato*, de modo que ao gozar do privilégio de seu trabalho, também goza da imediata responsabilidade pela qual é delegado.

Quando analisamos a marca *gratificante para todos* (SD9), podemos questionar quem são *todos*: o professor, o aluno, a escola, o Estado, o capital? O pronome indefinido *todos* funciona de maneira ambígua e, em relação à imagem de sujeito-professor tradicional, produz o efeito de que a imagem de um trabalho tradicional não é gratificante a todos, que há alguém não privilegiado nesta situação, como se o fato de o professor deslocar-se da sua função tradicional para a de mediador fosse o suficiente para que o *aprendizado se torne gratificante para todos e para que a transformação em todos os níveis se concretize* (SD9). Há um efeito de pré-construído sobre o que é tradicional, como aquilo que não alcança a totalidade e, portanto, precisa dar lugar ao novo, pela responsabilização do trabalho do sujeito-professor como *mediador imediato* (SD11). O pré-construído, conforme Pêcheux (2009), se refere a uma construção anterior, exterior, um sentido evidente da interpelação ideológica que impõe uma dada direção a uma situação e seu sentido. Aqui emerge o que podemos formular como falta, há sempre algo que falta ao sujeito-professor de LP, que faz com que nunca se alcance *a transformação em todos os níveis* (SD9), instaurando-se como constitutivo do trabalho do sujeito-professor a falta e um *porvir* que nunca cessam, entre um novo e um velho imaginário.

Essas duas formações imaginárias - sujeito-professor tradicional e sujeito-professor mediador - funcionam em dualidade, inscritas em uma formação discursiva heterogênea, atravessada por redes de sentidos que compõem a memória discursiva do trabalho do sujeito-professor de LP, marcando-se duas posições para o trabalho do professor: trabalho tradicional (estacionado, que só ensina, não pensa, modelo, treina, não desafia, ouve, responde) e trabalho mediador (medeia, negocia, oferece, aprende, aponta, orienta, gratificante).

Essas duas imagens emergem pelo mecanismo de antecipação que o emissor faz do receptor em um jogo de projeções. O discurso oficial, do Estado, como emissor, regula e ajusta seu dizer de acordo com seus objetivos e ao seu receptor, o professor, produzindo o efeito de negação da imagem tradicional do trabalho do sujeito-professor de LP com o objetivo de que esta seja deslocada para a imagem de um trabalho mediador. Embora sejam imagens postas em dualidade, funcionam em relação de sentidos, pois uma imagem está em relação a outra, e significam por meio dessa relação.

As relações de sentido, de força e de antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, conforme Orlandi (2012d), contribuem para a constituição das condições em que o discurso se produz, para o seu processo de significação, visto que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem. Por isso, ele não surge do nada, mas "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" (Orlandi, 2012d, p. 42).

Podemos compreender, nesse viés, o funcionamento da memória, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito, de modo que os sentidos retornam, pois no interdiscurso, os sentidos se estabilizam, como também se transformam. Nessa perspectiva, a imagem do trabalho do sujeito-professor como mediador emerge como sendo a imagem ideal de professor frente à imagem tradicional, como efeito de verdade, pois em nenhum momento é posta em questionamento, constituindo-se como regularidade no discurso oficial, como nos PCN (Brasil, 1998) e nas DCN (Brasil, 2013).

Quadro 7 - Professor-mediador

DC2 (1998)	Na educação escolar, o professor passa a ter a função de **mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno**. **Ser mediador,** no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento. A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, **para que consiga fazê-lo sozinho.** (Santa Catarina, 1998, p. 11, grifos nossos).
PCN (1998)	Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: [...] O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é **a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento**.(Brasil, 1998, p. 22, grifos nossos).
DCN (2013)	Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para **serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos**; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. (Brasil, 2013, p. 163)

Fonte: organizado pela autora.

Também encontramos a imagem de professor-mediador que emerge da textualização da obra *Portos de Passagem*, publicada pela primeira vez em 1991 de autoria do linguista *João Wanderley Geraldi*, quem teve importante influência no debate sobre o ensino de LP na educação básica nos anos de 1980 e 1990, e um dos redatores do *Relatório: Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/ aprendizagem da Língua Portuguesa.*

> **Ser professor** já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). **É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando** nas atividades de sala de aula. (Geraldi, 2003, p. 112, grifos nossos).

Reforçamos que “há repetições que fazem discurso” (Courtine; Marandin, 2016, p. 46), de modo que essa formação imaginária torna-se regularidade e se inscreve no interdiscurso, nos sentidos já ditos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. Um pré-construído que sustenta o dizer na ordem do inquestionável, produzindo pela paráfrase a sustentação de um efeito de verdade: ser professor é ser *mediador*.

Perscrutando esses sentidos, arriscamos a dizer que o sentido de mediação foi forjada dos estudos de *Vygotsky* a partir do conceito de mediação simbólica e ecoa seus sentidos a partir dos anos de 1980, quando há a emergência de sentidos que questionam as práticas pedagógicas vinculadas a noção de transmissão de conhecimentos que passam a ser compreendidas como tradicionais pelos estudos científicos, produzindo efeitos sobre o ensino e o trabalho do sujeito-professor, independente do componente curricular (Rodrigues; Rohling, 2014). A obra de Paulo Freire, *A pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, destaca-se ao criticar a educação bancária, entendida como ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, fazendo com que o professor seja visto como aquele que detém o saber e o aluno como aquele que não possui nenhum conhecimento, deve recebê-lo. Seu retorno ao Brasil, posterior exílio por conta da ditadura militar, em 1980, e seu cargo como *Secretário da Educação de São Paulo*, em 1989, trouxe ainda mais efervescência a esse debate.

Conforme Rodrigues e Rohling (2014), nesse mesmo contexto, os estudos do psicólogo *Vygotsky* começam a ecoar nas pesquisas brasileiras em educação, principalmente em psicologia da educação, no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, as funções psicológicas superiores, os conhecimentos cotidianos e científicos, os processos de internalização dos conceitos, tendo destaque o conceito de mediação. Esse conceito tem sua especificidade semiótica, constituindo-se nas relações entre o intersubjetivo e o intrassubjetivo, sendo a base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, de modo que a mediação, como atividade simbólica, acontece pela interação entre sujeitos em determinadas condições sócio-históricas.

A partir deste aporte, é que a noção de mediação é forjada para significar o trabalho do sujeito-professor de LP. No entanto, as autoras compreendem que essa noção ao ser transposta para a esfera escolar, por meio dos documentos oficiais de ensino, dos livros didáticos e dos processos de formação inicial ou continuada dos professores “foi ressignificada e reacentuada, o que implicou uma leitura outra desse conceito do ponto de vista teórico-metodológico” (Rodrigues; Rohling, 2014, p. 421). Nesse sentido, a mediação não seria somente a interposição entre aluno e objeto de conhecimento, como é textualizada nos documento

curriculares, reduzida a questões metodológicas e procedimentais, que apagam as marcas ideológicas aí implicadas.

Duarte (2001b), a partir da análise que faz dos PCN, compreende que a conjuntura neoliberal implicou nessa leitura teórica dos estudos de *Vygotsky*, interpretando-se suas ideias em aproximação com os ideários pedagógicos centrados no lema aprender a aprender, desvinculando sua filiação às bases marxista e socialista. Isso acontece, por um lado, pela articulação consensual que se faz entre a teoria vigotskiana e a teoria psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de *Piaget*, por outro, pela interpretação da teoria de *Vygotsky* a uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas (Duarte, 2001b), que produz um apagamento da categoria de trabalho como princípio fundante do ser social, exaltando a centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por meio de uma abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano, em defesa da interação linguística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber através da *negociação* de significados culturais em tensão ao professor e à escola como espaço de transmissão de conhecimento. Essa "defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que uma relação 'vertical', hierarquizada" (Duarte, 2001a, p. 46) emerge na SD9, colocando-se hierarquicamente professor e aluno como aprendizes, os quais negociam sentidos, podendo produzir o efeito de apagamento de seus lugares sociais constituídos historicamente.

Nessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como um processo de negociação de significados, em que os envolvidos constroem significados pessoais na interação. Isso pode sustentar a tarefa principal da escola de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para "propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto" (Duarte, 2001b, p. 116).

Esse entendimento se aproxima dos estudos de *Piaget*, o qual considera que a escola deve favorecer o desenvolvimento intelectual do aluno por meio de reconstruções e redescobertas em lugar da transmissão do conhecimento, restrita para os casos em que é inevitável. Isso porque, para ele, pontua Pêcheux (2012f, p. 67), "a inteligência se realiza e se exterioriza através de suas próprias construções", de modo que a auto-regulação dos comportamentos ao longo da história da humanidade é vista como aquilo que possibilitou resolver desequilíbrios e conflitos sociais.

A função simbólica, nesses termos, continua Pêcheux (2012f, p. 63), não tem relação com a questão da subjetividade, não está essencialmente ligada à linguagem, ao ser reduzida a condição geral da constituição das operações lógicas elementares, sendo assim, um *a-priori*, "uma precondição para o acesso à linguagem, como a outras funções, sem reconhecer nessa última sua verdadeira especificidade, ou seja, precisamente sua ligação ao simbólico". Assim, essas operações lógicas tomadas na atividade simbólica devem se autonomizar ao que esta atividade na criança tem de individualizado e de motivado, levando-nos a compreender essa posição vinculada a um reducionismo neo-positivista do behaviorismo.

Nesse sentido, conforme Duarte (2001b), em *Piaget* o conhecimento é construção, como o processo de evolução dos seres vivos, de modo que o conhecimento e o pensamento são resultantes de processos adaptativos, fazendo com que as condições sócio-histórica-ideológicas não sejam compreendidas e consideradas, mas sim um sujeito logocêntrico, capaz de se adaptar e evoluir, controlar e ser responsabilizado individualmente por suas conquistas ou desgraças. Assim, o social é compreendido como algo natural, partindo de uma perspectiva biológica, e não do caráter fundante das condições de produção, transformação e reprodução das relações sociais.

Nessa perspectiva, a conjuntura leva a uma leitura articulada dos sentidos que constituem as pedagogias centradas no lema *aprender a aprender* aos pressupostos de *Vygotsky*, produzindo o efeito de condenação do trabalho do sujeito-professor como transmissor do conhecimento, descaracterizando o professor "como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar" (Duarte, 2001a, p. 28). Isso produz um efeito negativo sobre o ato de ensinar, que deve passar a ter como foco o preparo do aluno para aprender a se adaptar conforme o mercado determinar, tendo o sujeito-professor de LP o trabalho de facilitar a aprendizagem de habilidades. Embora se exija cada vez mais o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, esse desenvolvimento se limita aos aspectos instrumentais, ao desenvolvimento de competências e habilidades, que se tornam o conhecimento a ser aprendido por meio da repetição de atitudes que se tornam hábitos. O conhecimento sócio-historicamente acumulado é significado como estagnado, desinteressado, antigo, vinculado a um sentido de *tradicional*, que não prestaria à manutenção e reprodução do capital.

Retornando a SD9, compreendemos o trabalho do sujeito-professor mediador vinculado a *mediar a busca de informações e pontos de vista*, *oferecendo e apontando elementos*, como se os pontos de vista se constituíssem de forma natural e harmoniosa, sendo resolvidos e consensuados por meio de uma *negociação*, à moda do mercado. A busca é por

informações e pontos de vista que se tornam conhecimento, podendo levar o ensino a um esvaziamento dos conteúdos. Toda essa "ação educativa" é para que o aluno dê "saltos na aprendizagem" e "consiga fazê-lo sozinho" (Santa Catarina, 1998, p. 11), e assim busque futuramente resolver os problemas e trazer soluções ao mercado de trabalho. Nesse sentido, é exaltado o aprendizado autônomo, protagonizado pelo aluno, em detrimento daquilo que se aprende por meio da transmissão de conhecimento, de modo que o foco não é no conhecimento sócio-historicamente acumulado, mas a técnica de produzir conhecimento.

Os sentidos que foram sendo constituídos alinhando a educação escolar ao capital são formulados desde os anos de 1950, por meio da articulação dos organismos internacionais, como o *Banco Mundial* (BM), a *Organização das Noções Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) e interferências na educação brasileira, tendo uma atuação ainda maior do BM na década de 1990, na condução de reformas no Brasil, como condição para oferecer empréstimos. Tais organismos, com as orientações estabelecidas pelo BM, conforme Melo (2007), redirecionam a agenda educacional para atender às novas demandas do mundo do trabalho, instituindo o que pode e deve ser dito sobre a educação, o professor, o currículo, por meio de assessorias técnicas e pedagógicas, eventos internacionais e elaboração de documentos orientadores.

A partir desse nosso percurso, compreendemos que todo dizer se produz sobre um já-dito, constituindo memória sobre o trabalho do sujeito-professor de LP. A imagem de sujeito-professor mediador se inscreve numa repetibilidade de dizeres que são retomados e ressignificados conforme as condições de produção, pois os sentidos não são qualquer um, se inscrevem na historicidade. Por isso, há em funcionamento também o esquecimento, "porque esquecemos é que os sentidos podem ser outros" (Orlandi, 2012b, p. 172).

Ao produzir deslocamento da imagem do trabalho do sujeito-professor tradicional para a imagem do sujeito-professor mediador, o discurso oficial esquece que esses sentidos não têm origem em si, mas formados em um processo que lhe é exterior. Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 162), o esquecimento nº1 se refere ao fato de que "o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina". O sujeito também esquece que seu dizer poderia ser dito de outra forma, de modo que é afetado pelo esquecimento nº2, "pelo qual todo sujeito-falante 'seleciona' no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase" (Pêcheux, 2009, p. 161). Assim, o esquecimento é um efeito constitutivo da ideologia na produção dos sentidos, pelo qual o sujeito apaga as

condições históricas e discursivas de seu dizer, produzindo a ilusão de origem e de evidência dos sentidos.

A imagem de sujeito-professor de LP mediador se apresenta revestida como atual em tensão ao tradicional, de modo que a FD dominante funciona de maneira heterogênea, como espaço de reformulação-paráfrase, visto que não exclui outros sentidos, mas configura-os no seu interior para manter a sua dominância, com vistas para a manutenção e reprodução da formação social capitalista, trabalhando elementos do seu exterior no seu interior. É dessa forma que os sentidos que constituem os estudos vigotskianos, inscritos numa perspectiva materialista histórico-dialética, são reconfigurados pelos sentidos liberais, de mercado, conforme a reestruturação do modelo de produção capitalista flexível e adaptável.

Entendemos que

> O materialismo histórico é termo criado por Eagels para designar a doutrina de Karl Marx, segundo a qual os fatos econômicos estão na base e são a causa determinante dos fenômenos históricos e sociais. O materialismo dialético engloba o materialismo histórico. Considera o universo como um todo, formado de *matéria e movimento*, engajado em uma evolução ascendente que atinge níveis e graus de complexidade quantitativa que, por uma transformação brusca, produz mudanças qualitativas completamente novas (Orlandi, 2012b, p. 71, grifos da autora).

Numa FD da flexibilidade, os fatos econômicos são vistos como naturais e não como determinantes, a partir dos quais a escolarização, o trabalho do sujeito-professor, o aluno, devem se adaptar e seguir, adequando-se a eles. Do mesmo modo, deve ser a língua, trabalhada a partir de gêneros do discurso que devem ser adequados a cada situação, a fim de que a classe trabalhadora saiba adequar-se aos diferentes espaços sociais, fazendo com que o assujeitamento à língua ganhe uma direção possível. Assim, conforme Pfeiffer (2005, p. 33), vai-se a escola para adequar a língua materna a língua nacional, para poder "estar no lugar do bem dizer, da língua nacional", perpetuando a unidade linguística do Estado e sua função de, pelo discurso oficial, estabelecer a manutenção e reprodução do capital. Esquece-se, nessa direção, a língua capaz de falhas, constitutiva da ordem simbólica, possibilidade de subjetividade.

Os movimentos de ressignificação ao trabalho do sujeito-professor de LP (con)fundem-se com os movimentos de ressignificação dos sentidos sobre língua e seu ensino, em uma rede de sentidos esparsos, de modo que "somos falados pela ideologia" (Orlandi, 2017, p. 23), interpretando os sentidos em uma direção determinada pela língua na história.

> toda a ideologia dominante, trabalha assim, constantemente, para reforçar suas defesas sobre seus pontos de fragilidade, falhas e fraturas, que são também pontos de formação das ideologias dominadas. Ela é o lugar de uma incessante remodelação para ocupar, previamente, esses pontos ou reapropriar-se deles pelas concessões necessárias, reconhecendo às ideologias dominadas um espaço regulamentado por limites, de maneira que as ideologias dominadas experienciem a dominação, antes de tudo, no interior delas mesmas e não como um obstáculo puramente exterior. (Pêcheux, 2014, p. 17)

A ideologia dominante trabalha incansavelmente em tensão com sentidos que advém de outras regiões de memória, para ocupar, remodelar, reapropriar-se deles, de modo que é no próprio interior das ideologias dominadas que acontece a dominação. E no confronto entre duas formações imaginárias sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, produzindo o efeito de *velho* para que o *novo* se estabeleça, que a imagem de sujeito-professor tradicional é deslocada para a de mediador.

5.2 SEGUNDO MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO: O PROFESSOR-GESTOR

O segundo *movimento de ressignificação* do trabalho do sujeito-professor de LP nos remonta cronologicamente às primeiras décadas do século XXI, a partir de SD recortadas do DC3. Diante disso, passamos à análise das possíveis imagens que emergem sobre o trabalho do sujeito-professor de LP.

SD12(DC3): Assim considerando, é de fundamental importância que a ação dos professores possibilite aos estudantes uma crescente autonomia tanto no monitoramento de seus atos de enunciação, como de compreensão crítica dos atos de enunciação dos outros com quem se relacionam, seja por meio da oralidade, da escrita ou da sinalização em LIBRAS. Para tanto, importa haver atividades de aprendizagem que objetivem a formação para essa autonomia, desde o processo de seleção dos *gêneros do discurso* nas aulas, passando pela escolha dos *textos* que constituem esses *gêneros*, até o desenho da abordagem de *compreensão* e de *produção textual* propostas para tais *textos* em tais *gêneros*. (p. 114)

SD13(DC3): Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de *análise linguística* exige dos processos docentes de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre *discurso*, sobre *texto* e sobre *forma* e *função* nas línguas, entre outras questões, de modo que os professores possam estar preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre *vocabulário* e *estruturas gramaticais* que lhes permitam refletir sobre como, por exemplo, na *compreensão textual*, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a *produção textual*. (p. 132)

SD14(DC3): De uma ação docente planejada com cuidado, no dia a dia do percurso formativo, depende a consolidação dessa autonomia dos estudantes para a criticidade em

relação às dimensões *ideológicas*/*axiológicas*, *éticas* e *estéticas* dos atos de enunciação por meio dos quais interagem com os outros. (p. 114)

SD15(DC3): A formação do leitor é uma tarefa que exige da escola considerar duas implicações: a *leitura intensiva* e a *leitura extensiva*. A *leitura intensiva* permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada**,** a *compreensão leitora* tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos *gêneros do discurso* e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto. Já a *leitura extensiva* corresponde àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em *sites*, em revistas especializadas e afins). (p. 125)

SD16(DC3): Isso exige da ação docente, na organização das atividades de ensino, trabalho com as dimensões indissociáveis de que se revestem os *gêneros do discurso*: dimensão *social* e *verbal*. A *dimensão social* diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a *dimensão verbal* corresponde ao *texto* propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas. Esse trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: *compreensão* e *produção textuais*, com o propósito de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas. (p. 125).

Nessas SD o que nos chama à atenção e se torna regular são as marcas linguístico-discursivas *ação dos professores* e *ação docente*, as quais nos direcionam a desenvolver um primeiro gesto de interpretação. Na SD12 o discurso oficial significa o trabalho do sujeito-professor de LP como uma *ação* que possibilita *uma crescente autonomia* dos estudantes por meio de *atividades de aprendizagem* que levam à *formação para essa autonomia*. Para tanto, o trabalho do sujeito-professor de LP está pautado no *processo de seleção dos gêneros dos discursos, a escolha dos textos* ao *desenho da abordagem de compreensão e de produção textual*. Nessa perspectiva, selecionar, escolher e desenhar uma abordagem são as *ações* que os *professores* devem contemplar, isto é, estar *preparados para empreender*, conforme emerge da SD13, para que os estudantes se apropriem dos *saberes sobre vocabulário e estruturas gramaticais* para a compreensão e produção textual.

Primeiramente, nos reportamos ao substantivo *ação* que nos direciona a compreender o trabalho do sujeito-professor de LP como algo em movimento. Dessa forma, emerge a imagem de um trabalho que demanda de movimento, que intervém sobre a aprendizagem do estudante. Podemos compreender que a *ação* diz respeito ao agir, de modo que numa formação ideológica neoliberal, a estagnação, a inatividade, a irresolução e a ociosidade possivelmente precisam ser substituídas pela *ação*, sinônima de execução, de atuação, de desempenho, de movimento, de iniciativa, virtudes as quais são postas como qualidades

evidentes pelo mercado de trabalho para que os indivíduos permaneçam competitivos e lucrativos.

Perscrutando os sentidos possíveis já formulados sobre o substantivo *ação*, nos reportamos a obra de *Ana Arendt*, intitulada *A Condição Humana*, publicada pela primeira vez em 1958. Nessa obra, a autora apresenta o que considera as manifestações mais elementares da condição humana, que visam suprir a sua existência. Diante disso, a condição humana é sistematizada em três aspectos: o labor, o trabalho e a ação. O labor é entendido como o processo biológico do corpo humano, necessário à própria vida. O trabalho é apreendido como uma atividade que produz um mundo artificial de coisas. Já a ação é marcada como "única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade" (Arendt, 2007 [1958], p. 15).

A ação é significada, pela autora, como exclusiva do homem, pois depende das constantes presenças de outros, de modo que a ação é vista como a capacidade de iniciar algo novo, de agir, de iniciativa, estando intimamente ligada com a condição humana de natalidade, de um novo começo inerente a cada nascimento, de modo que é na ação que os homens revelariam quem são, sua identidade. O fato de que o homem é capaz de agir, "significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo" (Arendt, 2007, p. 191).

Trazemos os sentidos formulados para ação, a partir de Arendt (2007), pois entendemos que a marca linguístico-discursiva *ação*, nas SD apresentadas acima, pode se inscrever nesse dizer que imprime o ato de agir como uma iniciativa individual do sujeito, que revelaria sua capacidade de realizar o improvável se fosse necessário para que a *autonomia* (SD12) do sujeito-estudante fosse desenvolvida. A *ação* é significada como condição humana, algo da ordem natural, como se aquilo que diz respeito a ação não tivesse determinações das condições históricas de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Ao produzir o efeito de que o sujeito-professor de LP produz uma ação, coloca-se a responsabilidade da iniciativa, do *empreender* (SD13), do realizar o infinitamente improvável, no sujeito-professor de LP, silenciando-se as condições materiais do trabalho como mercadoria. Constitui-se a evidência ideológica de que, como a ação é condição humana, quem não age de acordo, fazendo se preciso o inesperado, possivelmente o é por falta de disposição ou de mérito, por não empreender. A marca linguística-discursiva *empreender* (SD13) funciona inscrevendo os sentidos numa formação discursiva empreendedora e de gestão empresarial, que enfatiza a prática, a realização, o fazer, o tomar a iniciativa como

habilidades necessárias para resolver problemas, interpelando o sujeito-professor a assumir a posição de gestor. *Empreender*, no entanto, não significa somente tomar a iniciativa, mas que essa iniciativa seja algo novo, inovador, inesperado, criador, como se não houvesse um antes, uma temporalidade, sentidos em um ir-e-vir.

Esse movimento analítico nos reportou à introdução do *DC4*[49], no qual encontramos a seguinte passagem

> Por fim, cabe aos educadores assumirem a responsabilidade pela formação geral básica de milhares de estudantes, tendo a certeza e a convicção que, como afirmou Hannah Arendt:
>
> A educação é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, pela mesma razão, salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação, a não ser pela vinda do novo e dos jovens, seria inevitável. E a educação é também quando decidimos se amamos nossos filhos o bastante para não os expulsar do nosso mundo e deixar que façam o que quiserem e que se virem sozinhos, nem para arrancar de suas mãos as mudanças de empreender algo novo, algo imprevisto por nós (ARENDT, 1977, p. 196). (Santa Catarina, 2021, p. 20).

Nessa citação, ressoam sentidos que responsabilizam os *educadores*, interpelados a *assumirem a responsabilidade pela formação geral básica de milhares de estudantes*. Prevalecem traços do discurso religioso e materno, de amar o próximo, *o mundo, os nossos filhos,* de modo que assumir a responsabilidade é condição e prova de amor, recortando da memória sobre o trabalho do sujeito-professor o *trabalhar por amor*, por vocação, por caridade, assumindo as condições, as faltas, as falhas do Estado, que sustentam a divisão dos sujeitos, dos sentidos, numa sociedade regida pela divisão.

Importante analisarmos como o professor é designado como *educador,* recortando outros sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor. Essa designação não se apresenta no recorte do *corpus* discursivo, nos capítulos dos documentos curriculares de SC que tratam do ensino de LP, mas está em relação de sentidos com nosso objeto de análise. Nos remonta a compreender sua constituição, pois, como atesta Guimarães (2003), a designação é a significação de um nome em relação com outros nomes em determinada condição sócio-histórica. "Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real" (Guimarães, 2003, p. 54), pois se constitui na/pela historicidade, funcionando numa relação discursiva, inscrevendo no interdiscurso outros sentidos sobre o que é designado.

Compreendemos que a marca *educador* tem sua origem etimológica no latim *educātor,ōris*, que significa *o que cria, nutre; diretor, educador, pedagogo*. Podemos analisar

[49] *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*

pela etimologia que educador nos remete aos sentidos hegemônicos do maternal e vocacional, daquele que cria e nutre, dando uma direção que ultrapassa a educação escolar. Além disso, a etimologia da palavra nos remete ao *pedagogo*, e remontam-nos a *Grécia Antiga*, conjuntura na qual o sistema de ensino conhecido como *paideia* visava à formação harmônica do homem para a vida na *polis*, com vistas ao desenvolvimento de todo o seu corpo e de toda a sua consciência. No entanto, esse ensino acontecia aos nobres a partir dos sete anos de idade da criança, antes disso a educação era em casa a cargo dos *escravos pedagogos* que educavam para os preceitos e crenças da *polis*, e acompanhavam os aprendizes do caminho da escola para o caminho da vida (Brandão, 1989). Tais escravos eram normalmente estrangeiros, prisioneiros de guerra, advindos de famílias nobres, que passavam a ter o papel de cuidar, isto é, de criar e nutrir as crianças antes mesmo da entrada na escola. Diante disso, os sentidos que emergem para *educador* podem se vincular aos sentidos maternais, de cuidado, porque não dizer heroicos e divinos, de quem tem a responsabilidade de salvaguardar os sujeitos.

Esses fios de memória nos levam a compreensão do discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, ressignificado como ação criadora, inovadora e empreendedora, responsável pela formação da crescente autonomia do sujeito-estudante, apagando a memória do trabalho como mercadoria, mais-valia, posta a venda para a sobrevivência do sujeito-professor de LP numa formação ideológica neoliberal. Pode emergir, dessa forma, a memória do trabalho do sujeito-professor de LP como vocação, missão maternal a ser cumprida em cuidado da vida do outro, independentemente de quaisquer situações.

Diante disso, a *ação* está vinculada ao sentido de prática, do fazer, do adaptar, de modo que na SD13, encontramos a marca linguístico-discursiva *ação*, mas também a marca *trabalhar*, em que *Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de análise* linguística exige dos processos docentes *de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre discurso, sobre texto e sobre forma e função nas línguas, entre outras questões*. Emerge, nessa SD13, o sentido de *trabalho* como aquilo que se faz vinculado a um conhecimento científico, ensinado, que advém dos *processos docentes de formação inicial e continuada* e *ação* como a mobilização, a iniciativa do sujeito-professor de LP em agir.

Nessa perspectiva, nas SD14, SD15 e SD16, outro modo de designar emerge como regularidade discursiva, acompanhando o substantivo *ação*. Na SD14, essa *ação* é uma *ação docente* significada como *planejada com cuidado* para que seja consolidada a *autonomia dos estudantes para a criticidade* quanto às *dimensões ideológicas/axiológicas, éticas e estéticas*. Do mesmo modo, na SD15 como uma *ação docente organizada e planejada* para o desenvolvimento da *compreensão leitora*. Na SD16, o discurso oficial significa a ação

docente vinculada à *organização das atividades de ensino*, de modo que essa ação contempla a *atividades de ensino* (SD16).

Embora recortamos a marca linguístico-discursiva *professores* nas SD12 e SD13, a marca *docente* também passa a constituir a materialidade linguística do discurso oficial, desvelando outros sentidos para o trabalho do sujeito professor de LP. Ao buscarmos pela designação *docente(s)* no *DC2*[50], não há nenhuma recorrência de seu uso ao se referir ao ensino de LP, no entanto, oito ocorrências foram verificadas em todo o documento em contrapartida com o uso da designação *professor(es)* (ou *professora*) que foi de 360 vezes em todo o documento.

Antes de compreendermos as filiações de sentido, é importante delimitar que compreendemos *docente* e *professor* como designações e não somente nomeações, funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. Nessa perspectiva, entendemos que ao utilizar *docente*, *professor* ou *educador*, diferentes recortes de memória emergem e produzem movimentos de ressignificação sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, funcionando como elemento que ajuda a compreender as relações sociais em diferentes condições de produção.

A designação *professor*, conforme Surdi da Luz (2010, p. 71), vem do latim *professor oris*, "aquele que faz a profissão de, o que se dedica a, o que cultiva; professor de, mestre", bem como aquele que se declara, manifesta-se, se dá a conhecer, ensinar, de modo que profissão e professor derivam da mesma palavra. Em relação à palavra *docente,* tem sua origem etimológica no latim, *docens*, que era particípio presente do verbo latino *docere* que significa ensinar, de modo que docente seria aquele que ensina, instrui e informa.

Analisando o uso dessas duas designações no discurso oficial, encontramos na *Lei das Escolas de Primeiras Letras,* promulgada em 15 de outubro de 1827, durante o Império, o uso da designação *professor*, bem como a designação *mestre*. Já a designação *docente*, localizamos seu uso a partir da *Lei orgânica do Ensino Secundário*, o *Decreto-Lei nº 4.244*, de 9 de abril de 1942, concomitante com a de *professor*.

A designação *professor*, em sua etimologia, nos reporta a memória que institui o professor como uma profissão, constituindo outros sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor, distanciando-se da memória que constitui o mestre-escola. Ao dizer professor, outros sentidos não são ditos, mas continuam produzindo efeitos, pois os sentidos sempre

[50] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998)*.

estão em relação, de modo que para compreendermos o que significa dizer professor, também é preciso analisar o não dito.

O mestre-escola também nos remonta a *Grécia Antiga*. Se o escravo pedagogo era responsável pela educação antes da entrada na escola, o ensino da escrita na escola era de responsabilidade do mestre-escola, desempenhando um ofício considerado artesanal, "*téchne* intelectual" (Manacorda, 2022, p. 82, *grifos do autor*), vinculado a um saber específico, técnico. Esse ofício tinha graus de distinções, mas no geral, "era o ofício de quem caíra em desgraça", ou seja, ofício realizado "por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na classe social" (Manacorda, 2022, p. 82). Logo, os mestres ensinavam não por ser sua profissão, mas como condição para escapar da pobreza, de modo que não possuíam formação específica para isso. O mestre-escola, portanto, está vinculado à memória do ensino da escrita, de um saber técnico, que se dá sem uma formação específica e sem se constituir como uma profissão, mas como uma forma de sobrevivência vinculada a outras funções.

A partir da *Era Medieval*, com a constituição do feudalismo e o advento do modelo hebraico-cristão, que visava uma sociedade cristã, os mestres passam a ser os padres, numa organização entre o clero secular atuando nas escolas das paróquias, e o clero regular ensinando nos mosteiros. Conforme Santos (2019), nessas condições de produção, as contradições e os interesses de classe se acentuam e se impõe a necessidade de consolidação dos ideais católicos por meio de uma educação religiosa como forma de dominação de uma classe sobre a outra. Diante disso, há uma primeira forma de intervenção no trabalho do mestre-escola, considerando-se que a Igreja escolhia entre os clérigos quem tinha o dom de lecionar, e instituía um currículo para ensinar, com vistas a manter a soberania da igreja católica, tendo como material de ensino as escrituras sagradas e as obras clássicas da Antiguidade.

Durante o período colonial no Brasil, a partir do século XVI, os jesuítas permaneceram como os mestres que ensinavam, tendo como objetivo a manutenção da hegemonia católica, por meio da institucionalização da *Companhia de Jesus*, frente às ameaças das reformas protestantes e da expansão do Mercantilismo frente ao poder dominante da igreja católica. Os jesuítas possuíam um método próprio, organizado em um manual, intitulado *Ratio Studioum*, no qual é possível depreender os objetivos de ensino, os conteúdos e a organização pedagógica e administrativa dos colégios. Nesse sentido, quem ensinava deveria ter uma formação específica, começando-se a delinear outros sentidos ao mestre-escola, o qual passa a ter uma formação, mesmo que vinculada ao discurso religioso, em

instituições próprias, bem como normas específicas a serem seguidas, delineando-se possíveis sentidos de profissionalização.

Com a expulsão dos jesuítas, a partir da Reforma de 1772, instituída por *Marquês de Pombal*, o que se tinha em relação ao ensino, até então de monopólio religioso, passa a ser relegado ao Estado. As medidas apontavam para a criação de um sistema escola a serviço do Estado, de modo que o professor passa a seguir as orientações do Estado e a se submeter a exames específicos para sua incorporação nas escolas. Mesmo assim, é possível afirmar que o período colonial no Brasil manteve-se de certa forma despreocupado com a formação de professores, de modo que é a partir da *Lei das Escolas de Primeiras Letras* que essa preocupação começa a efervescer, ao estabelecer que o ensino nessas escolas devesse seguir a perspectiva do método mútuo. Os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias, demonstrando-se uma primeira preocupação didática. Essa organização, conforme Saviani (2009), se estendeu até 1890, quando prevalece o modelo das *Escolas Normais* como formadoras de professores. No entanto, a formação de professores emerge de forma explícita somente após a independência, quando se começa a pensar na organização da instrução popular.

A preocupação com o progresso do país em condições de mercado liberal fizeram com que outros sentidos se inscrevessem para o professor e a escola, ao serem compreendidos como instrumentos a favor da reprodução das relações de produção dominantes. Dentro desse ideário, conforme Melo (2011, p. 210), o magistério é "afastado da imagem do velho mestre-escola, sem formação específica, e adentrando no mundo das profissões normatizadas pelo Estado". Isso porque o professor passa a ser visto como uma profissão que necessita de formação específica, como funcionário do Estado, com associações e sindicatos que os representam. Em resumo, o professor deixa de exercer diferentes funções e passa a ter essa como sua profissão desempenhada em um espaço específico. As *Escolas Normais* tornam-se, conforme Melo (2011), o espaço responsável pela produção e reprodução de um corpo de saberes e normas que balizam a profissão de professor, inscrevendo na contemporaneidade a história dessa profissão.

A designação *professor*, nesse viés, se inscreve na historicidade, recortando outros sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, ao constituir-se como profissão exercida em um espaço institucional, com formação específica e normas estabelecidas pelo Estado, distanciando-se da memória do mestre-escola, sem formação e sem ser considerado um profissional. Nessa perspectiva, ao estabelecer a profissão de professor, outro passo foi dado no Estado Novo, a partir da criação do ensino em três graus: primário, secundário e superior.

Diante disso, os professores passam a compor um corpo *docente*, conforme Art. 79, *Decreto-Lei nº 4.244*, de 9 de abril de 1942, formado por professores com formação em cursos apropriados, em ensino superior, o provimento em caráter efetivo no ensino secundário federal, por meio da prestação de concursos públicos, ou no ensino secundário mediante prova de habilitação, de modo que seja assegurada remuneração condigna, paga pontualmente. Posto isto, a designação *docente* passa a engendrar outros sentidos para a memória de constituição do trabalho do sujeito-professor ao estabelecer uma formação especializada em nível superior, por meio de cursos apropriados ao que é mais específico à formação. Esses sentidos passam a ser possíveis, a partir da institucionalização da universidade no Brasil, conforme *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, expandindo-se as universidades pelo país, como forma de progresso e de ascensão social, sentidos esses articulados a teoria do capital humano que aponta a formação como investimento para ascensão social.

Concomitante a isso, ocorreu a publicação do *Decreto nº 3.810*, de 19 de março de 1932, que transformou a Escola Normal em *Instituto de Educação*, com foco no ensino e a inserção na pesquisa, como foi o *Instituto de Educação do Distrito Federal*, concebido e implantado por *Anísio Teixeira* em 1932. Para Saviani (2009), essa mudança estava balizada pelo estudioso ao entender que as Escolas Normais falhavam ao se pretenderem escolas de cultura geral e cultural profissional, de modo que nos institutos, desde o primeiro ano de ingresso, já se incluía questões educacionais, como psicologia educacional e história da educação, e introdução ao ensino e prática de ensino, filiando esses espaços de formação às exigências da pedagogia, a qual buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, consolidando-se um modelo pedagógico-didático que corrigiria as falhas das escolas normais, por meio de um currículo profissional, e um ensino consistente de humanidades e ciências.

Os *Institutos de Educação* serviram como base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, ao serem elevados ao nível superior, por meio do *Decreto-lei n° l.190*, de 4 de abril de 1939. Segundo Saviani (2009), o que foi posto em decreto-lei passou a constituir todos os cursos em território nacional, compondo o modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, em que se formavam os professores para atuar em várias disciplinas do currículo das escolas secundárias e para as escolas normais, de modo que três anos eram para formação específica e um para formação didática. As escolas normais eram para a formação de professores no ensino primário.

A docência passa então a instituir a necessidade de formação em ensino superior, por meio de um modelo pedagógico-didático, de modo que o uso da designação *docente*, embora esteja presente nas LDB de 1961 e 1971, ainda que timidamente, a partir da LDB de 1996 ganha amplitude, tendo o seu uso mais recorrente, em concomitância com o uso da designação *professor*. Entendemos que isso pode ter se dado pelo fato de que a exigência de formação em nível superior para toda a educação básica passa a ser estabelecida por meio da LDB de 1996, de modo que da educação infantil ao Ensino Médio, a formação superior é requisito básico à docência.

Podemos compreender que as duas designações funcionam produzindo memória ao trabalho do sujeito-professor de LP como profissão que necessita de conhecimento especializado. Assim, professor e docente têm relação com o ato de ensinar, assim como o mestre-escola também o tem. Em diferentes condições de produção, diferentes necessidades se colocaram sobre este ato, de modo que, numa formação ideológica neoliberal, cada vez mais se exige sujeito formados, capacitados, logo, um docente, que tem como marca sua formação.

Essa formação docente não acontece de qualquer forma, se inscreve na história, determinada pelas condições de produção, de modo que o discurso oficial sobre a formação docente produz efeitos de formação técnica, pragmática, visto que há uma supervalorização da prática e detrimento da teoria, como se isso resolvesse as mazelas educacionais. Assim, as resoluções que tratam especificamente da formação docente em nível superior e em formação continuada, marcam-se pela preocupação com a competência técnica, impondo-se um rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros docentes. O controle sobre a formação de professores faz com que cada vez mais se exija docentes, formados e qualificados dentro dos ditames das políticas educacionais.

Além disso, a designação *docente* traz consigo o ato de ensinar, inscrevendo sentidos outros que tensionam, ao enfatizar o ensino, e não somente a aprendizagem, conforme analisamos a partir do imaginário de mediador. Os sentidos de ensino são reinscritos no discurso oficial, estabelecendo a docência como ato de ensinar. Porém, esse ensino precisa seguir passos estrategicamente pensados, planejados, organizados, inscrevendo sentidos outros ao ato de ensinar.

O planejar sempre foi uma atividade desenvolvida pelo professor, mas que passou a ser considerada na sua jornada de trabalho apenas em 2008, pela *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008. Antes disso, esse tempo não era nem garantido nem remunerado, de modo que pela lei o professor passou a ter o direito a um terço de sua jornada de trabalho para o

cumprimento da hora-atividade, tempo dedicado ao planejamento, organização, correção de atividades e outras questões inerentes à função. Embora o planejamento esteja vinculado à memória de luta por condições melhores de trabalho do professor, entendemos que, numa formação discursiva de gestão empresarial, inscrita numa formação ideológica neoliberal, este tempo pode ser significado como um momento que deve ser regulado e controlado, pois é um tempo pago ao professor, tem um custo, portanto, precisa ser rentável.

Entendemos que pelas marcas linguístico-discursivas *organizada* (SD16) e *planejada com cuidado* (SD15), inscritas no fio do discurso, prevalecem sentidos que advém do discurso do empreendedorismo e da gestão empresarial, os quais se vinculam à formação discursiva da gestão e do empreendedorismo, inscritas numa formação ideológica neoliberal. Essa ação não pode ser desenvolvida de qualquer forma, ela *exige* (SD13, SD15, SD16) um empreendimento, uma organização e um planejamento, isto é, um trabalho gerencial a ser desenvolvido pelo sujeito-professor de LP que passa a ser ressignificado como um gestor, que organiza, planeja, gere e empreende uma ação docente, como estratégia para o desenvolvimento dos estudantes, visto que *De uma ação docente planejada com cuidado, no dia a dia do percurso formativo, depende a consolidação dessa autonomia dos estudantes* (SD14).

Diante disso, outra imagem sobre o trabalho do sujeito-professor de LP emerge do discurso oficial, produzindo *movimento de ressignificação*, como podemos sintetizar no quadro.

Quadro 8 - Sujeito-professor gestor

Sujeito-professor gestor
Empreend[e] uma ação
Desenh[a] abordagem
[Age de maneira] planejada com cuidado
[Age de maneira] organizada e planejada
Organiz[a] atividades de ensino

Fonte: organizado pela autora com base nas SD12, SD13, SD14, SD15 e SD16.

Esse movimento de ressignificação acontece porque há o funcionamento da memória discursiva na produção de sentidos vinculada a outras condições de produção estritas que determinam sujeitos e sentidos. Dessa forma, é preciso analisar as condições sócio-histórica-

político-ideológicas para compreender como o discurso sobre o trabalho do sujeito-professor de LP é ressignificado nas condições de produção que se dão nas primeiras décadas do século XXI.

Vimos que a década de 1990, no Brasil, marcou-se pelos sentidos do neoliberalismo e da reestruturação do modelo de produção, direcionando e determinando a imagem de um trabalho de mediação ao sujeito-professor de LP. Embora esses sentidos permaneçam como dominantes na primeira década do século XXI, outros foram sendo engendrados, por meio de uma relação conjunta entre Estado e o terceiro setor, naquilo que passou a se chamar *Parcerias Público Privadas*, a partir da *Emenda Constitucional nº 19 de 1998, Lei Federal nº 9.790* de 23 de março de 1999, alterada pelo *Marco Regulatório do Terceiro Setor*, pela *Lei nº 13019* de 12 de janeiro de 2014, e *Lei nº 11.079* de 30 de dezembro de 2004.

Esse modelo de privatização foi institucionalizado sob a redefinição do papel do Estado e a evidência de que traz mais problemas do que resolve, de modo que sua atuação é de regulação e de oferta de condições para que o mercado atue livremente, sem amarras impostas pela sua estrutura. A privatização acontece por meio da intermediação das chamadas organizações sociais, como fundações, ong, cooperativas nas atividades-fim do serviço público. Essas organizações se colocam como pessoas jurídicas que não possuem fins lucrativos e exercem atividades de interesse social. Muitas delas foram criadas como estratégia para valorizar a marca ou o produto da empresa/grupo que representam e apresentarem-se como responsáveis sociais, preocupadas com a educação e outras atividades sociais.

No entanto, essas atividades de interesses postas como *sociais* vinculam-se ao capital, conforme Adrião (2018, p. 9), ao afirmar que a *parceria público-privado* apaga o fato de que não se trata de uma relação colaborativa entre o público e o privado que atuariam horizontalmente, mas de subordinação do público ao que o privado postula. Desse modo, a privatização da educação escolar não tem vinculação somente com a compra de materiais e infraestrutura escolar, mas principalmente, a privatização da definição do currículo escolar, naquilo que diz respeito ao que e como ensinar, às questões teórico-metodológicas, além da gestão de unidades escolares e da avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos de grande escala, usados por essas organizações como evidências para interferir e engendrar os sentidos na direção do capital.

Esse é um modo de administrar quais conhecimentos podem e devem ser alcançados pela classe trabalhadora frente ao discurso da educação para todos, como forma de alavancar o desenvolvimento industrial, econômico e social. No entanto, oferecer conhecimento a todos

não significa oferecer o controle e o poder sobre o capital, de modo que a conjuntura direciona a um movimento de ressignificação das teorias e metodologias que podem entrar na ordem escolar.

Conhecimento e controle estão imbricados nas relações, pois ao se exigir mais qualificação e formação, controla-se que qualificação e formação são entregues para as diferentes classes sociais. Alinham-se a esse sentido, os exames em larga escala, internacionais, que controlam o que deve ser ensinado, conforme cada ano e etapa escolar, delimitando que conhecimento cabe ou não ao capital, e em que velocidade deve se chegar, fazendo com que o trabalho do sujeito-professor seja ajustado, moldado e gestado *com cuidado* pelo capital.

A BNCC (2018) constitui-se em meio a um efeito de consenso produzido por uma articulação entre o que é privado no público, tendo a *Fundação Lemann* um importante papel através do *Movimento pela Base* que, assim como o movimento *Todos pela Educação*, produziu a evidência da necessidade de um movimento de apoio à educação para a produção de um documento curricular que elevaria a qualidade da educação pública. Conforme Tarlau e Moeller (2020, p. 554), essa influência filantrópica corporativa e privada, que produz um consenso por filantropia, isto é, "quando recursos, materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoia a uma determinada política pública", visa não somente maximizar lucros, mas ganhar poder e influência para refazer as políticas públicas educacionais com a cara e o espírito de suas fundações.

Esses grupos empresariais visam estabelecer sobre o público os interesses privados, interferindo cada vez mais nas reformas educacionais, engendrando sentidos de competência, de habilidade, meritocracia, de qualidade total e gestão no trabalho do sujeito-professor de LP, de modo que podemos interpretar que o tempo de aula-atividade garantido em lei na jornada de trabalho do professor, pode ser sustentado como tempo para organizar e planejar com cuidado a *ação docente* nos moldes da gestão empresarial, prevalecendo a técnica. Nesses termos, produzir políticas educacionais padronizadas é uma maneira de padronizar a classe para o mercado e tudo o que a forma, instituindo provas e testes de aprendizagem, a avaliação de professores, o modo como devem agir e gerir suas aulas *planejadas com cuidado* (SD14) com vista os resultados educacionais, restando-lhes a gestão desta aula com um começo, meio e fim já estabelecido por que não pela Inteligência Artificial.

A posição-sujeito gestor assumida pelo sujeito-professor de LP reflete-se num imaginário de língua que também pode ser monitorada pelos atos de enunciação do sujeito-

estudante (SD12). A autonomia que deve ser construída pelo professor nos estudantes é a de controle tanto sobre os *seus atos de enunciação* quanto dos outros (SD12), apropriando-se de *vocabulário* e *estruturas gramaticais* e seus modos de agenciamento *para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor* (SD13). Emerge, mais uma vez, um imaginário de leitura que é da ordem da intencionalidade por meio de uma língua possível de ser agenciada (SD13) em seus usos sociais. Inclusive podemos compreender esse efeito de naturalização da leitura ao ser apresentado uma proposta de leitura dividida entre *leitura intensiva* e *leitura extensiva* (SD15). A *leitura intensiva* seria aquela planejada pelo sujeito-professor de LP a fim de desenvolver a compreensão leitora *tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos gêneros do discurso e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto*. A *leitura extensiva* seria *àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em sites, em revistas especializadas e afins).*

Num primeiro momento, podemos concordar com esses dois modos de implicações da leitura na escola. Uma organizada e planejada pelo professor e outra de responsabilidade possivelmente do estudante, mas sendo considerada como desenvolvida para a formação do leitor na escola. No entanto, podemos cair numa dicotomia da leitura, entre aquela que é controlada, transformando-se o sentido do texto no sentido autorizado e avaliado pelo professor, e aquela que, imersa em um espontaneísmo, aceita toda e qualquer leitura, não sendo necessária nem mesmo a escola para isto.

Nesse último caso, pode emergir o efeito de que aquilo que é lido por livre escolha do estudante deve ser acolhido e tomado como da ordem da evidência, da naturalidade, da neutralidade, sem se questionar como o texto é constituído e a produção de possíveis efeitos de sentido. Isso porque pego o texto em sua evidência, sob a justificativa que é para o entretenimento e para a fruição, não precisaria haver questionamentos, pois o que está posto é visto como informação, com seu efeito de verdade, de completude e coerência.

Esse funcionamento leva a um reducionismo da leitura a *busca de informações* (SD15) e ao apagamento da apropriação do conhecimento na escola, pela evidência de que informação equivale a conhecimento, em uma sociedade dita da informação, em que "o sujeito lê/ouve x, logo, ele sabe que x", isto é, um efeito de informação, que autoriza o sujeito a dizer que conhece (Orlandi, 2010, p. 12) e a escola a dizer que possibilita a apropriação do conhecimento ao proporcionar acesso ao instrumento em si. Diante disso, concordamos com Orlandi (2014) que informação e conhecimento não significam a mesma coisa e como, na

maior parte do tempo, temos mais informação do que precisamos para movimentar a relação entre linguagem, pensamento e mundo, na produção do conhecimento.

Diante dessas questões, entendemos que "é possível ensinar-se leitura" (Orlandi, 2012c, p. 59), na relação entre as histórias de leitura, as leituras previstas e as leituras possíveis a um texto, e a história de leitura do leitor. Esse ensino, no entanto, pode acontecer de modos diferentes e atingir a diferentes concepções de leitura. Para nós, a leitura é uma questão de historicidade, que vai muito além da relação entre interlocutores, num dado contexto, numa situação de leitura. A leitura se constitui na relação com as condições de produção, com a memória, com a incompletude dos sentidos, o que faz com que não seja somente busca de informações, ou fruição e entretenimento; é relação entre textos, entre o que está no texto e não está, entre o dito e o não dito, e as relações de força que se estabelecem, isto é, o lugar social daquele do qual falam e leem (Orlandi, 2012c).

Nesses termos, ensinar leitura é um gesto de filiação sócio-historicamente determinado, que se dá a partir de um lugar teórico que o sujeito-professor de LP identifica-se, por isso, pensamos na produção da leitura enquanto processo de instauração de confronto(s) e de desestabilização de sentidos. Neste caso, não podemos ignorar a língua como uma materialidade qualquer, como se fosse transparente em seu funcionamento, pois a leitura se faz de um lugar social, que é ideológico. A leitura se coloca no movimento entre a paráfrase e a polissemia, marcados pelas possibilidades históricas de leitura e os múltiplos sentidos ao texto. Por isso, ler um texto "não constitui uma simples 'tomada de informação'" (Pêcheux, 2012g, p. 165), mas a relação entre textos e processos de identificação.

Não considerar esse movimento pode nos levar ao apagamento do papel do professor de LP como aquele que, inscrito na ordem do político, coloca-se no confronto entre a paráfrase e a polissemia, "entre os limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer de cada sujeito" (Pfeiffer, 2000, p. 53), tencionando os sentidos possíveis que fazem com que o estudante constitua seu percurso de leitura e autoria, inscrito na historicidade, não como alguém em *possibilidade de inserção*, mas como sujeito de linguagem que tem sua filiação a determinada(s) FD e FI, assumindo diferentes posições-sujeito. Porque ler é colocar-se à deriva dos sentidos, o que não se faz por meio de gestão nem de espontaneísmo, mas de um trabalho que joga com a pluralidade dos gestos de leitura.

Resumindo, não podemos deixar a possibilidade da multiplicidade dos sentidos em segundo plano ou à inexistência, pela subordinação à lógica do mercado, do discurso da gestão que naturaliza o controle gerencial do trabalho do sujeito-professor de LP a ações previsíveis e a leituras padronizadas. Ler, assim como a língua, é um objeto paradoxal que

tem sua constituição nas relações antagônicas existentes entre capital e trabalho, logo, é uma prática política que merece que se lute por ela.

5.2.1 De uma ação docente a uma ação didático-pedagógica: possíveis implicações ao trabalho do sujeito-professor de LP

Analisamos no subcapítulo anterior o funcionamento discursivo das marcas linguístico-discursivas *ação dos professores* e *ação docente* presentes nas SD (SD12 a SD16) quanto às relações que estabelecem entre o léxico e a gramática no eixo sintático. Isso porque analisamo-las na relação com outros (não) dizeres, levando-nos a compreender a produção dos efeitos de sentido sempre em relação, já que o discurso se constitui na relação com outros discursos.

Tais SD foram recortadas do DC3[51], publicado no ano de 2014, como vimos. No entanto, ao perscrutarmos o DC4[52], publicado no ano de 2021, vislumbramos que tais marcas poderiam estar textualizadas de outra forma, levando-nos a questionar no nível da formulação as possíveis filiações de sentido em relação à constituição do discurso. Dito de outra forma, nosso olhar foi balizado pelo funcionamento intradiscursivo, aquilo que se apresenta no fio do discurso, sua linearização, remetido ao processo discursivo, ao "sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – "significantes" – em uma formação discursiva dada" (Pêcheux, 2009, p. 148). Assim, vislumbramos possíveis relações de substituição, paráfrase e sinonímia que emergiam da formulação, levando-nos ao recorte destas duas SD:

SD17(DC4): Quanto à diversidade textual, importa destacar que as ações didático-pedagógicas não se devem pautar pela preocupação exacerbada da apropriação dos gêneros em si, na forma deles, nem devem ter como prioridade a apresentação de inúmeros gêneros do discurso. Estes se constituem em possibilidades de ensinar com e sobre as interações sociais mediadas pela língua. Em vista disso, o mais importante é que não sejam dissociados do locus em que têm lugar, dos seus suportes, dos interlocutores. Isso porque conhecer as formas relativamente estáveis de um gênero não garante a produção de um discurso dentro desse gênero (GERALDI, 2010). (p. 136)

SD18(DC4): É importante que não se perca de vista que os planos de reflexão sobre as línguas, em se tratando das práticas pedagógicas, envolvem diferentes conteúdos de ensino, os quais estão a serviço da produção de sentido e da interação social. Nessa direção, a filiação a uma concepção de língua de base histórico-cultural ancora um trabalho com o texto/discurso

[51] *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014)*
[52] *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).*

que objetive a reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, a fim de que essa educação linguística impulsione o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos. (p. 138).

Nas SD17 e SD18, o sujeito-professor de LP é interpelado a identificar-se como aquele que se apresenta e se mostra pelas suas *ações didático-pedagógicas* e *práticas pedagógicas*. Na SD17, há um alerta para aquilo que não se deve se preocupar, de modo que as *ações didático-pedagógicas* não se devem pautar pela preocupação exacerbada da apropriação de gêneros do discurso, nem na apresentação de inúmeros destes aos estudantes, sob a justificativa de que conhecer um gênero não garante a produção de discurso dentro deste gênero. Os *gêneros do discurso* são significados pelo discurso oficial como objetos de ensino, como possibilidades de ensinar com e sobre as interações sociais. A SD18, de certa forma, reforça aquilo que não deve se perder de vista nas *práticas pedagógicas*, enfatizando a *concepção* de língua de *base histórico-cultural* e reforçando o objeto de ensino, o *texto/discurso*. Sendo assim, essas duas SD nos permite compreender e analisar os possíveis *movimentos de ressignificação* que emergem do discurso oficial em relação ao imaginário de trabalho e de língua, pelo nosso gesto de analítico, conforme segue.

Na SD17, podemos depreender a marca linguístico-discursiva *ações didático-pedagógicas* em relação à marca *ensinar* com e sobre as interações sociais mediadas pela língua, levando-nos a compreender que tais ações ditas *didático-pedagógicas* são ações de *ensino*. A junção dos qualificadores *didático* e *pedagógicas* pelo traço de união do hífen faz com que os efeitos de sentido sejam amalgamados (Stübe, 2008), produzem outras filiações e deslizes, pois ao dizer *didático-pedagógicas* e não *pedagógico-didáticas* estamos produzindo efeitos outros, visto que a escolha da ordem dos qualificadores pode produzir um efeito hierárquico distinto, de modo que da SD17 podemos compreender que a ênfase está com aquilo que vem da didática para o pedagógico. Por outro lado, temos de considerar que a opção de um ou de outro nos indica também diferentes vinculações teóricas, pois a didática e a pedagogia tem constituição científica, filiando-se a distintos sentidos, os quais, pelos processos ideológicos simulam os processos científicos.

Se formos buscar a origem das palavras, *didática* vem do grego *didaskein* e *didaktikós*, que significam *ensinar* e *arte de ensinar*, tendo como sentidos fundadores os estudos de *Jan Amos Comenius*, ao publicar a obra *Didática Magna*, em 1649, que se propõe a apresentar "um método universal de ensinar tudo a todos" (2001, n.p). Já a palavra *pedagogia* tem origem na Grécia Antiga e vem das palavras *paidos (da criança)* e *agein (conduzir)*, derivado do grego *παιδαγωγία (paidagōgia), de παιδαγωγός (paidagōgos)*, que significa conduzir a

criança. Esses sentidos nos levam ao entendimento de que didática pode vincular-se aos modos de ensinar e pedagogia à condução desses modos ao estudante.

Para ampliarmos nosso gesto de leitura, buscamos em outro campo científico, a partir dos estudos de *José Carlos Libâneo*[53], professor e pesquisador brasileiro vinculado ao que se nomeou *Pedagogia crítico-social dos conteúdos*[54] e a *Didática Desenvolvimental*, com base nos estudos de Vygotsky, outra possível definição para didática e pedagogia.

> Na linguagem comum, é freqüente a identificação entre o pedagógico e o didático, ou seja, falamos indistintamente de ações pedagógicas e ações didáticas. A meu ver, esses termos estão interrelacionados, mas não são sinônimos. O didático se refere especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente). O que significa dizer que todo ensino supõe uma "pedagogização", isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino. Em resumo, a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (Libâneo, 2001, p. 9-10)

Para o pesquisador, a didática e a pedagogia se distinguem, não são sinônimas. A didática refere-se a questões teóricas e práticas do ensino e da aprendizagem, investigando os fundamentos, condições e modos de ensino, enquanto um ramo da Pedagogia. Já esta, por meio de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional, sendo compreendia pelo autor como a ciência da e para a educação, organizando práticas pedagógicas que atendam a determinadas concepções epistemológicas, explicitando objetivos e processos de intervenção metodológica. Nesse sentido, afirma o autor, o trabalho docente seria pedagógico porque é intencional, consciente e organizado, pois apresenta

[53] José Carlos Libâneo realizou estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Valladolid (Espanha, 2005). Mestre em Filosofia da Educação (1984) e Doutor em História e Filosofia da Educação (1990) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É referência na área de Didática no Brasil e na América Latina, tendo uma vasta publicação nesta área, como as obras *Democratização da escola pública: pedagogia crítico social dos conteúdos* (1985) e *Didática* (1990). Coordena o Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq), na linha de pesquisa Teoria histórico-cultural e Práticas pedagógicas.

[54] Para Libâneo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos busca investigar ações educativas concretas pelas quais seria possível efetuar a mediação entre o saber escolar e as condições concretas de existência dos alunos, levando ao desenvolvimento de uma didática crítico-social, a qual questiona sobre a natureza do trabalho docente enquanto prática transformadora e sobre os elementos metodológicos que ajudariam o professor a situar seu trabalho no movimento da prática social transformadora. (Libâneo, 2024).

objetivos e processos metodológicos para a transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. No entanto, não significa que todo trabalho pedagógico seja trabalho docente, o que nos leva a compreensão de que *ação docente* e *ações didático-pedagógicas* produzem efeitos distintos, visto que uma ação pode ser didática e pedagógica, mas produzida por outros sujeitos que não o docente especificamente.

Diante dessas diferenciações, Libâneo (2005) pontua a formação do professor abrangendo duas dimensões. Uma delas é a teórico-científica que inclui a formação acadêmica específica de cada área de conhecimento que o professor vai atuar, como no caso *Letras*, e a formação pedagógica, que envolve compreender o fenômeno educativo no contexto histórico-social. A outra é a dimensão técnico-prática que visa o preparo profissional específico à docência, no qual inclui a didática, as metodologias, a pesquisa educacional.

Essas duas dimensões nos colocam frente à possibilidade de uma divisão na própria formação do professor. Isto é, se nosso interesse não são os conhecimentos científicos de determinada área, é possível termos uma formação para o ensino considerando somente sua dimensão técnico-prática? Essa formação nos lembra o que é intitulado como *complementação pedagógica*, pela qual um profissional formado em uma área de conhecimento complementa sua formação para o trabalho como professor. Isso nos coloca em suspenso frente a uma possível divisão entre saberes e a uma fragilidade da formação: ensinar sobre o objeto *língua* não nos colocaria frente a determinando sentido de língua que nos levaria a uma prática de ensino, com objetivos e processos metodológicos específicos? Dito de outro modo, seria possível as dimensões didáticas e pedagógicas estarem descoladas dos sentidos de língua?

Ao apresentar as proposições de Libâneo (2001, 2005), nosso objetivo não é concordar ou discordar, mas compreender como o deslize de sentido de *professor* e *docente* para *didático-pedagógicas* produz sentidos ao trabalho do sujeito-professor de LP. A partir do que o autor apresenta, podemos compreender que a marca *didático-pedagógicas* pode nos direcionar para uma ação técnica-prática, que tem intenção, organização e consciência, porquanto é pedagógica. São ações que tem como base o preparo prático de sala de aula, resolvendo questões de ensino e de aprendizagem, que dizem respeito à escolarização. Saber como apresentar os gêneros discursivos, sem se preocupar demais com a quantidade e na sua apropriação em si (SD17), é significado como uma questão técnico-prática do ensino de LP.

Nesse sentido, ao dizer *didático-pedagógicas*, emerge o efeito de ação, no agir, fazer, realizar, em detrimento das relações teórico-analíticas, emergindo da memória da formação docente o pressuposto da prática sobre a teoria, isto é, a ilusão de que formação

deveria se preocupar muito mais com formar profissionais que saibam aplicar conhecimentos para solucionar, ter ideias, ter senso prático, do que para o desenvolvimento da consciência política.

Os deslizamentos de sentido fazem parte da relação intrínseca da língua inscrita na história, da relação do discurso com a língua, de modo que nosso trabalho é mostrar como esse funcionamento produz efeitos. Os deslizes de sentido nos levam ao que Pêcheux (2009, p. 96) formula como efeito metafórico, isto é, "o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembra que esse 'deslizamento de sentido' entre x e y é constitutivo do 'sentido' designado por x e y". Assim, o efeito metafórico funciona como dispositivo analítico que opera como constitutivo do sentido, pois o deslize de sentido nos permite compreender que há sempre outro sentido possível. Vejamos como desliza os sentidos em nosso objeto de análise:

Ação *dos professores*
Ação *docente*
Ações *didático-pedagógicas*

Podemos analisar os movimentos de sentido como constitutivo do funcionamento discursivo, como lugar da interpretação, do trabalho da ideologia e da historicidade. Há um mesmo, sedimentado pelo trabalho da historicidade, que desliza e instala o dizer no jogo das diferentes formações discursivas. É algo do mesmo que permanece em jogo, inscrevendo sentidos em formações discursivas porosas e heterogêneas que nos apontam para a divisão dos sentidos e dos sujeitos que emergem inscritos nessa discursividade. Um discurso que remete a outro discurso e nos coloca frente à equivocidade da língua inscrita na história.

Sendo assim, as marcas linguístico-discursivas *ação dos professores* e *ação docente* sustentam o sentido de ação como aquela conduzida por um agente, o sujeito-professor de LP, enquanto a marca linguístico-discursiva *ações didático-pedagógicas* produz o efeito de uma ação que não estabelece um agente, podendo produzir o apagamento da possibilidade de protagonismo do sujeito-professor de LP, de tensionar sentidos outros ao seu trabalho.

Podemos compreender que o deslize de sentido inscreve o dizer numa FD pedagógica, que materializa o discurso pedagógico com seu funcionamento autoritário, em que o sentido é posto como unívoco, o agente é um – aquele que tem o poder de dizer – e o dizer recobre o referente (Orlandi, 1996). Um discurso que se apresenta transmitindo o que

deve ou não ser feito, com o estatuto da cientificidade, tendo sua função a de inculcação do sentido, aquele sedimentado, institucionalizado.

Esse efeito de apagamento do sujeito-professor de LP nos leva à SD18, e ao deslize de sentido para a marca linguístico-discursiva *práticas pedagógicas*, ao se apresentar que os *planos de reflexão sobre as línguas*, quando diz respeito às práticas pedagógicas, *envolvem diferentes conteúdos de ensino*. Vejamos a SD18.

SD18(DC4): É importante que não se perca de vista que os planos de reflexão sobre as línguas, em se tratando das práticas pedagógicas, envolvem diferentes conteúdos de ensino, os quais estão a serviço da produção de sentido e da interação social. Nessa direção, a filiação a uma concepção de língua de base histórico-cultural ancora um trabalho com o texto/discurso que objetive a reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, a fim de que essa educação linguística impulsione o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos. (p. 138).

Ao se referir às *práticas pedagógicas*, no plural, nos permite dizer que se relaciona aos diferentes tratamentos dados aos conteúdos de ensino, ao modo como devem ser trabalhados, nos remetendo a um direcionamento técnico e específico ao ensino, pois a reflexão sobre as línguas tem um direcionamento, que é de caráter pedagógico e não científico ou político. Vejamos:

Ação *dos professores*
Ação *docente*
Ações *didático-pedagógicas*
Práticas pedagógicas

As SD17 e SD18 estão ligadas não somente por uma substituição, de *ações didático-pedagógicas* para *práticas pedagógicas*, mas por uma série de efeitos metafóricos, isto é, por deslizes de sentido que jogam com a língua na história, e que nos permite analisá-las em relação. É esse sistema de relações que faz funcionar os elementos linguísticos, de modo que as palavras, expressões etc. possuem sentido não em si mesmas, mas no interior de determinada formação discursiva.

A oração subordinada adverbial, *em se tratando das práticas pedagógicas* (SD18), funciona modificando o sentido geral da oração principal, delimitando *os planos de reflexão sobre as línguas* que *envolvem diferentes conteúdos de ensino*. Esses planos de reflexão sobre as línguas ficam condicionados às *práticas pedagógicas*, levando-nos a colocar o dito em

relação com o não dito. Ao dizer *práticas pedagógicas* e delimitar a reflexão sobre as línguas a essas práticas, que outras práticas não são ditas, ou interditadas, ao sujeito-professor de LP?

Precisamos compreender, com Pêcheux (2009, p. 202), que não existe uma "'pedagogia pura', no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos, 'livre de qualquer pressuposto (!)'", visto que toda prática pedagógica se constitui como uma prática política, tendo sua inscrição em determinado(s) domínio(s) de memória, isto é, em formações discursivas que sustentam formações ideológicas. Nesse sentido, é política porque os modos de constituir essa prática se colocam sempre em disputa, como efeito da luta ideológica de classe a qual se traduz, no ensino, pelo modo como se apresentam, se ordenam, se organizam e se designam os conteúdos, as habilidades e tudo aquilo que pode entrar no discurso oficial. Dito de outra forma, as *práticas pedagógicas* funcionam interpelando sujeitos e sentidos e produzindo seus efeitos ideológicos.

Essa prática pedagógica, no aparelho escolar, pode funcionar contribuindo para assegurar a interpelação à ideologia dominante, simulando

> a "necessidade-pensada" dos conhecimentos científicos sob a forma de evidências ideológicas de diversas naturezas, numa intrincação tal que a "incompreensão" (a dúvida, a resistência e a revolta) daqueles que sentem a escolarização como uma intrusão, um momento desagradável pelo qual têm que passar etc. (isto é, a grande massa dos explorados do modo de produção capitalista) é um sintoma que traduz ao mesmo tempo a separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção. (Pêcheux, 2009, p. 209).

Essa passagem de Pêcheux (2009) nos leva a analisar como a oração subordinada adverbial *em se tratando das práticas pedagógicas* pode funcionar discursivamente produzindo sentidos que separam o trabalho manual do trabalho intelectual e fazendo com que, muitas vezes, deparamo-nos com falas que negam a necessidade de formação teórica, como um momento desagradável, em detrimento da prática enquanto ato, uma atividade útil e técnica.

Pelo discurso oficial, depreendemos que ao sujeito-professor de LP cabe a prática pedagógica, que advém de outra prática, que é a prática de produção de conhecimentos, da pesquisa. Não cabe, nessas condições, a prática científica, as direções teóricas à escolha do professor. As decisões já foram tomadas e delimitadas pelo discurso oficial, assim como o que ensinar, de modo que a direção pedagógica como algo *intencional*, *consciente* e *organizado* tem uma espessura linguístico-histórico-ideológica, que faz com que possivelmente os professores ocupem uma posição que lhe "interdita o acesso a conhecimentos científicos reais" os quais poderiam ser capazes de assegurar sua própria

reprodução, transformação e crescimento, pois “o sistema de reprodução da força do trabalho (o tipo de escolarização ao qual são submetidos) os corta da formação científica, de que eles não são senão aplicadores *conscientes* ou *inconscientes*” (Pêcheux, 2012h, p. 201), de práticas pedagógicas impostas por um discurso oficial, que autoriza e delimita o quê e como ensinar.

Os postulados de Pêcheux (2012h), embora digam respeito a sua análise, no final da década de 1960, das ciências humanas e o momento em que se encontravam, confrontadas pelo empreendimento da ideologia prática dominante sobre o próprio terreno de sua atividade teórica, permite-nos analisar sentidos que são dito sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, como aquele que se focaliza para o ensino *intencional*, *consciente* e *organizado* de determinado conteúdo, *de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino*. Se a prática pedagógica é possível de organizar, gerir e controlar, também é possível mensurar seus resultados, quantificá-los e qualificá-los, individuando o sujeito-professor de LP a assumir sua responsabilidade pela prática pedagógica e pela sua (in)eficácia.

Poderíamos dizer que ao sujeito-professor de LP não lhe é garantido a prática científica em suas condições materiais de trabalho, restringindo-lhe à prática pedagógica, a qual, por outro lado, não se constitui como um antes ou depois da prática científica. A demanda por um número vasto de professores, numa sociedade de consumo, capitalista neoliberal, faz com que o modo de produção dominante intervenha dividindo o acesso às práticas, sejam pedagógicas, sejam de produção de conhecimento. Isso porque a demanda, aquilo posto como evidentemente necessário, determina tanto a produção do conhecimento quanto sua prática pedagógica, de modo que tais práticas ficam condicionadas aquilo que é tido como útil para a reprodução das relações de produção capitalistas no interior dos aparelhos institucionais.

Sendo assim, podemos compreender como o empirismo pode determinar e comandar tais práticas. O empirismo, como uma ideologia filosófica que parte da experiência e da experimentação, afirma Pêcheux (2012h, p. 197), é ocupado, em parte, pela prática pedagógica, onde o que se decide ensinar determina o campo no qual os problemas científicos serão formulados, de modo que a necessidade de selecionar o que se transmite e as finalidades atribuídas a essa transmissão, “torna manifesta uma das conexões que ligam a prática de produção de conhecimento à prática pedagógica e, indiretamente, à prática de aplicação”. Isso revela uma divisão daquilo que é da ordem pedagógica e que se tornam dados prontos, a serem tomados para, pela prática científica, ditar resultados ou enunciar soluções ou condenações a ser aplicadas. Isso pode fazer com que o sujeito-professor de LP, distante da

prática de produção de conhecimento, torne-se aplicador de resultados, soluções ou condenações pedagógicas.

Diante dessa conjuntura, a questão da luta de classes e do assujeitamento do sujeito ao inconsciente se encontram “literalmente recalcadas’ e ‘substituídas’ por questões como a da adaptação do indivíduo a seu meio ou aquela da organização social das unidades de produção” (Pêcheux, 2012h, p. 199). Ao sujeito-professor de LP restaria adaptar-se aos resultados e soluções encontradas por uma prática científica em sua prática pedagógica que é possivelmente levada a atender às evidentes demandas impostas pela ideologia dominante. Uma divisão ideológica que torna concepções de língua e de ensino formalizações metodológicas, que implicam no apagamento da língua como constitutiva do sujeito. O ensino da língua obedeceria aquilo que é a demanda imposta pela ideologia dominante.

Se a *ação* nos leva ao agir, à execução, a *prática* nos conduz a pensar em uma implicação epistemológica. Primeiramente, precisamos determinar o que significa prática; para isto, recorremos a Althusser, ao defini-la como “‘todo processo de transformação de uma matéria-prima determinada em um produto determinado, transformação efetuada por um trabalho humano determinado, utilizando meios (de produção) determinados’” (Althusser, 2015, p. 136). Esse entendimento geral da prática, que aponta para o trabalho de transformação, que articula homens, meios e um método de utilização dos meios, como determinante, leva-nos a compreender que existem práticas diferentes, distintas, embora pertencentes a uma mesma totalidade complexa das práticas sociais.

> Em outras palavras, as práticas são formas de reprodução das condições materiais e ideológicas que sustentam a sociedade. Essas práticas não são apenas atividades individuais, mas processos sociais que moldam e são moldados pelas condições materiais da vida. O modo como as pessoas produzem e reproduzem suas vidas materiais influencia diretamente todas as outras formas de práticas sociais e culturais, tais como as práticas de leitura e de escritura. (Stübe; Prigol, 2024, p. 190).

Se as práticas são formas de reprodução das condições materiais e ideológicas, as práticas pedagógicas também afetam as práticas sociais. Toda a prática é uma prática que se constitui por determinados fios de memória que fazem com que ao dizer *práticas pedagógicas*, diferentes concepções de prática se estabelecem para a língua e seu ensino, porquanto as práticas pedagógicas são também práticas discursivas que materializam a ideologia como aquela que existe no interior dos aparelhos ideológicos e pelas práticas. Dito de outro modo, as práticas discursivas dizem respeito à produção dos discursos em

determinadas condições de produção, os quais materializam pela língua em sua inscrição histórica, as práticas ideológicas.

No entanto, podemos questionar que práticas seriam essas de língua e de ensino que se textualiza pelo discurso oficial ao sujeito-professor de LP e que produz determinados sentidos sobre língua e sobre trabalho. Expliquemos.

Se ensinar é um verbo transitivo bitransitivo, que necessita de dois complementos - o que ensinar e a quem ensinar – como o discurso oficial determina o que deve ser ensinado ao sujeito-estudante pelas *práticas pedagógicas*? Na SD17, podemos compreender que o ensino deve ser *com e sobre as interações mediadas pela língua*, sendo essas interações materializadas em *gêneros do discurso*, fazendo com que o *texto* continue sendo *o cerne* do ensino (SD1). Além de dizer o que ensinar, apresenta-se o que não se deve fazer, ou se preocupar, de modo que *as ações didático-pedagógicas não se devem pautar pela preocupação exacerbada da apropriação dos gêneros em si, na forma deles, nem devem ter como prioridade a apresentação de inúmeros gêneros do discurso*, porque *conhecer as formas relativamente estáveis de um gênero não garante a produção de um discurso dentro desse gênero (GERALDI, 2010)*. Esse mesmo funcionamento apresenta-se na SD18, ao interpelar o sujeito-professor de LP ao que se coloca como *importante que não se perca de vista que os planos de reflexão sobre as línguas* ser *os diferentes conteúdos de ensino*, à *serviço da produção de sentido e da interação social*.

Podemos compreender que o uso do advérbio de negação *não* precedido pelo verbo *dever* e *perder* no tempo presente do modo indicativo funciona produzindo efeitos de instrução e autoridade, transmitindo ao sujeito-professor de LP o como deve proceder nas práticas pedagógicas, não deixando de lado o estatuto de cientificidade, visto que emerge como efeito de cientificidade a imposição de determinada língua a ser ensinada, *de base histórico-cultural* (SD18). Esse funcionamento inscreve o discurso oficial como um discurso pedagógico, que se apropria do cientista e se confunde com ele, de modo que aquilo que se afirma no discurso oficial se converte em conhecimento útil que sustenta as práticas pedagógicas. Não é somente aquilo que deve ser feito, mas também aquilo que não deve se fazer ou perder de vista, podendo produzir como efeito a saturação da autonomia do sujeito-professor de LP, de ousar pensar por si mesmo, ao determinar não somente o que fazer, mas também o que não deve se fazer.

Avançando em nossa análise, na SD17 podemos compreender que a língua é trabalhada *via texto*, via *gêneros do discurso*, recuperando sentidos já cristalizados no discurso oficial sobre o ensino de LP no EM na rede estadual de ensino de SC. O discurso

oficial funciona determinando os objetivos e procedimentos metodológicos, e o faz por meio de um argumento de autoridade, citando indiretamente *Geraldi (2010)*, a fim de produzir, como já afirmamos, um efeito de verdade, daquilo que é delineado ao trabalho do sujeito-professor de LP.

Podemos compreender esse funcionamento com Revuz (2004), como uma forma de heterogeneidade mostrada no discurso que manifesta diversos tipos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do discurso. Para a autora, todo discurso é heterogêneo, constituído pelo outro, no entanto, as marcas possíveis de apreender no fio do discurso são entendidas como marcas da heterogeneidade mostrada em negociação com a heterogeneidade constitutiva. Diante disso, temos textualizado na SD17 o outro do discurso relatado, em que pelo discurso indireto, o locutor se comporta com tradutor, ao fazer uso de suas próprias palavras para remeter-se ao outro como fonte do sentido aí relatado. Logo, "o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso" (Revuz, 2004, p. 12), delimitando o seu discurso e o discurso do outro que se marca no dizer, neste caso, como efeito de verdade e cientificidade às *ações didáticos-pedagógicas*.

Na SD18, os conteúdos de ensino são apresentados como *a serviço da produção de sentido e da interação social*, a partir de *uma concepção de língua de base histórico-cultural*, que *ancora um trabalho com o texto/discurso que objetive a reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos*, tendo como fim o *desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos*. Nessa passagem, analisamos o funcionamento de marcas da heterogeneidade que delimitam a que teoria advém a *concepção* de língua, simulando um efeito de escolha, de intenção, de consciência às práticas pedagógicas, que interpelam o sujeito-professor de LP a assumir esta *escolha teórica* também.

A escolha de *Geraldi (2010)* e de *uma concepção de língua de base histórico-cultural* na produção de um efeito de cientificidade e na constituição de um argumento de autoridade e conformidade ao ensino de LP no discurso oficial, não é aleatória, mas parte da memória do ensino de LP no Brasil, a partir dos anos de 1980, momento no qual se reivindicava outros sentidos de língua, num contexto de redemocratização do país, como desenvolvemos no *Capítulo 3*. O trabalho do linguista *João Wanderley Geraldi*, juntamente com um grupo de professores da Unicamp, é visto como um momento de deslocamento na concepção de língua e do seu ensino tido como tradicional prescritivo normativo para uma perspectiva enunciativa e discursiva de língua a partir do final dos anos de 1970. Havia uma preocupação em articular uma concepção teórica de linguagem a uma prática pedagógica, isto é, em compreender que o modo como a linguagem é conceituada poderá definir o modo como

sua prática de ensino deverá ser conduzida, em um momento em que a formação inicial de professores não era obrigatoriamente em nível superior e ainda distante para muitas regiões do Brasil.

A publicação da coletânea *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi, em 1984, endereçada a professores, resultante do trabalho com a formação de professores, teve grande repercussão ao apresentar um conjunto de temas vinculados ao ensino de língua, como variação linguística, concepções de linguagem, práticas do ensino da Língua Portuguesa e uma proposta de um possível caminho para este ensino tendo como centralidade o trabalho com o texto. Nessa coletânea, os estudos de Geraldi ([1984] 2012) destacaram concepções de linguagem e ensino de português, vinculando suas pesquisas à concepção de linguagem como forma de interação, e a proposição de unidades básicas do ensino de português, sendo estas: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Esta última buscou deslocar o ensino de gramática para a análise do funcionamento da língua, tendo como metodologia partir de textos produzidos pelos estudantes e suas dificuldades. Por meio disto, afirma o autor, o trabalho contemplaria tanto questões tradicionais da gramática quanto questões amplas do texto, como coesão e coerência do texto, sua adequação aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos etc. Além desta coletânea, a obra *Portos de Passagem* (1991), resultante da tese de doutoramento de Geraldi, também marcou o ensino de LP, sendo referencial teórico aos documentos curriculares do estado de SC. Esta obra apresenta um aprofundamento teórico das concepções de linguagem e de seu funcionamento social, além de propor possibilidades teórico-práticas de intervenções possíveis do professor na reescrita de textos produzidos pelos estudantes.

O fato de o discurso oficial citar Geraldi (2010) como referencial teórico ao ensino de LP, não significa que os sentidos que emergem sobre o ensino de LP no discurso oficial sejam os mesmos produzidos nos estudos desenvolvidos pelo autor. Entendemos que a produção do discurso oficial envolve outras relações de sentidos, de poder e de projeções imaginárias, inscritas em condições de produção específicas. No entanto, o fato de o discurso oficial citar este pesquisador e não outro produz outros efeitos materiais que nos colocam frente ao funcionamento do político, de sentidos que não são unívocos, mas históricos e passíveis de serem outros. Perscrutamos na historicidade do ensino de LP no Brasil como *Geraldi (2010)* constitui referencial teórico no discurso oficial. Nas relações entre o intradiscurso e o interdiscurso, traçamos um percurso que tem historicidade e inscreve o ensino de LP no Brasil no discurso oficial a partir de uma concepção de língua estabelecida pelos estudos linguísticos dominantes que despontaram a partir do final dos anos de 1970 no

Brasil, tendo Geraldi como referência nesses estudos, principalmente pelo o que propôs à prática de análise linguística.

Para além das marcas de heterogeneidade mostrada, dando sequência à análise, o que nos chama atenção são os possíveis sentidos para a marca linguístico-discursiva *discurso*. Na SD17 *discurso* é significado como texto, isto é, como um texto que pode ser constituído conforme um determinado gênero do discurso. Já na SD18 texto e discurso são textualizados separados e unidos pelo sinal gráfico da barra (/). Esse sinal é comumente utilizado para produzir diferentes efeitos de sentido, como indicar separação, exclusão, divisão ou relação de alternância. Neste caso, compreendemos que a barra (/) poderia funcionar produzindo efeitos de sentidos diferentes: indicando que se trata do trabalho com o *texto* e com o *discurso* ou indicando que *texto* e *discurso* são intercambiáveis.

Pêcheux (2009), quando desenvolve a teoria materialista do discurso, produz deslocamentos na dicotomia fala/língua, proposto por *Saussure*, para discurso/língua, ao compreender que a discursividade não é a fala, um ato individual que habitaria o abstrato da língua, mas um processo que produz efeitos de sentido. Nesses termos, discurso e língua não são intercambiáveis, cada um possui a sua significação, assim como fala e língua. A língua é um sistema dotado de sua autonomia relativa que funciona como "a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados" (Pêcheux, 2009, p. 81, grifos do autor), de modo que é sobre essa base linguística que se desenvolvem os processos discursivos, o que faz da língua e do discurso conceitos distinto que se encontram em relação, produzindo ressonâncias tanto em um quanto em outro.

Se pensarmos que o funcionamento da barra (/) no discurso oficial produz o efeito de um par opositor *texto/discurso* que *objetive a reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos*, podemos analisar um efeito de apagamento do trabalho com a língua, substituída pelo trabalho com o texto. Esses sentidos marcam um ensino focado na apropriação daquilo que caracteriza um texto, dentro de um gênero discursivo determinado, com foco nos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para o uso linguístico. Como já vislumbramos no *Capítulo 3*, *discurso* emerge como uma visão de mundo que se encaixa em um texto, fazendo com que *o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos* esteja relacionado com um conhecimento pragmático do saber fazer.

No entanto, se texto/discurso são considerados intercambiáveis, ainda assim permanece o efeito de apagamento da língua enquanto objeto de ensino, ao tomar o texto como objeto de ensino e, ainda, como sinônimo de discurso. Entendemos que texto e discurso não são sinônimos, não são intercambiáveis, nem mesmo podemos afirmar que em um texto

há um discurso. Como postula Orlandi (2012a), o texto em sua forma material é parte de um processo que nos possibilita o acesso indireto à discursividade, sendo unidade de análise, manifestação material concreta do discurso, por meio do qual o analista trabalha, buscando compreender como os processos discursivos se constituem. O texto se coloca enquanto objeto histórico que permite diferentes possibilidades de leitura em sua abertura à exterioridade, às filiações de sentido.

O texto mostra "como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico" (Orlandi, 2012a, p. 67). Nessa perspectiva, no batimento entre a leitura, a descrição e a interpretação é que poderemos, pelo texto, perscrutar as pistas discursivas que nos levam a compreensão do processo discursivo, da constituição de discursos e da produção de gestos de interpretação, tendo como base a língua, um sistema linguístico que tem em seu funcionamento sua autonomia relativa. Assim, dizer *texto e língua/discurso* funciona diferentemente de dizer *texto/discurso*. Por isso, podemos depreender que há, de certa forma, uma (con)fusão de sentidos quanto às concepções de texto e de discurso.

Esses sentidos nos parecem se filiar a pedagogia do letramento e dos multiletramentos que ao focalizar na produção de textos em variadas linguagens e na capacidade de produzir tais textos de maneira adequada e eficiente de acordo com as evidentes necessidades atuais, apaga a língua enquanto objeto de ensino, tomando-a enquanto uma língua *intencional*, utilizada para finalidades e necessidades da ideologia dominante neoliberal, que se realiza pelo uso. A pedagogia dos multiletramentos é amplamente difundida pelo *glamour* da novidade, de uma abordagem que superaria as ditas tradicionais, as quais não estariam em acordo com as evidentes necessidades do século XXI.

Castro e Rolim-Moura (2023, p. 164) apresentam-nos que os estudos sobre letramento tiveram como ponto de partida o século XX, quando foi elaborada a *Teoria Social do Letramento*, que trata da funcionalidade da aprendizagem da escrita na vida em sociedade, enquanto que os estudos sobre multiletramentos tem seu apogeu a partir da década de 1990, por meio de um grupo de pesquisadores da linguagem e da educação, conhecido como *New London Group*, provenientes da Austrália, dos Estados Unidos e da Inglaterra (*Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata*) que, reunidos nos Estados Unidos, discutiram "novas formas de se pensar os processos de letramento em uma sociedade que estava vivenciando rápidas transformações sociais e culturais, decorrentes dos avanços

tecnológicos que vinham ocorrendo mais aceleradamente". O conceito de multiletramento, portanto, ampliaria a de letramento, substituindo-a ao considerar que este abarcaria a pluralidade de línguas, culturas e variedades de modos de significações provenientes de uma sociedade em rápida transformação.

Embora pareça, à primeira vista, uma possibilidade de compreender a diversidade de línguas, tais sentidos emergem vinculados às necessidades de uma formação social capitalista, que visa à adaptação dos sujeitos a produção de textos necessários à reprodução e transformação do capital, padronizando línguas, culturas e modos de leitura, sendo o texto o produto do qual se extrairia o sentido. Nessa perspectiva, objetiva-se produzir textos adequados, eficazes e palatáveis a uma sociedade dita de rápidas transformações, de modo que desenvolver essa capacidade de produzir textos na perspectiva dos multiletramentos, ancorada em um pragmatismo e subjetivismo idealista, é uma estratégia sutil e eficaz da ideologia dominante interpelar sujeitos e sentidos.

Conforme *New London Group* ([1996] 2021, p. 118), o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que possibilite acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades, além de ser "baseada em visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e nas salas de aula, bem como sobre a natureza do ensino-aprendizagem" (New London, Group, p. 132) para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver "habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho" e a "capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais" (New London Group, p. 111). Podemos depreender como o desenvolvimento de habilidades e capacidades são postas como preponderante para os alunos, os quais devem estar preparados para negociar e se envolver com as novas formas de trabalho e, sutilmente, aceitar adaptar-se a elas.

Entendemos que negociar constitui um efeito ideológico elementar que apaga as relações de exploração que se materializam numa formação social capitalista, produzindo como efeito relações horizontalizadas, as quais demandam de negociação para se chegar a um consenso. Negociação esta que acontece por meio dos *usos linguísticos* (SD18), de uma língua que se realiza no uso (Stübe, 2008), apagando o seu funcionamento enquanto um sistema com autonomia relativa que está na base da constituição do discurso. E o discurso fica atrelado a uma perspectiva de visão de mundo, imediatista, por um sujeito centrado que tem a ilusão de origem e controle do dizer, de modo que as diferentes vozes podem até ser ouvidas, mas postas numa hierarquia horizontalizada, que apaga a posição que o sujeito assume, sendo

negociadas e postas em consenso em nome de uma sociedade dita democrática, pois “como trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade, todos nós precisaremos das habilidades necessárias para negociar essas diferenças” (New London Group, 2021, p. 141). Diferenças que são apreendidas como a-históricas, passíveis de ser gestadas, negociadas e ajustadas para a reprodução da ideologia dominante.

Diante deste nosso percurso, podemos compreender que *as práticas pedagógicas* não são quaisquer uma, têm determinação histórica, são sustentadas por FD heterogêneas, inscritas numa formação ideológica neoliberal, porquanto não são neutras, mostrando-nos o funcionamento do político. Logo, voltamo-nos a Pêcheux (2012h) e a crítica que faz ao modo como o discurso capitalista determina a prática de produção de conhecimento para as suas demandas. Dito de outro modo, “o problema científico se coloca como sempre em um campo conceitual e instrumental-experimental que desempenha o papel de matéria prima a ser transformado pela prática teórica” (Pêcheux, 2012h, p. 196). E a produção científica é a que domina a prática pedagógica, delimitando o que se ensina sobre a língua, como se ordenam os conteúdos, de modo que a distribuição do conhecimento seja calculada.

Possivelmente o sujeito-professor de LP é interpelado a trabalhar para a reprodução e manutenção das relações de produção do modo de produção capitalista, instado a assumir em sua prática uma pedagogia que atenda aos sentidos dominantes. Uma pedagogia da adaptabilidade, do pragmatismo, da eficácia, da negociação, da gestão, que, de um lado, produz o efeito de apagamento do sujeito-professor de LP e a possibilidade de sua autonomia, por outro, alia sociologismo, logicismo e psicologismo em busca de um ensino que acaba por apagar o próprio da língua. Assim, imaginário de língua e imaginário de trabalho do sujeito-professor de LP imbricam-se. O trabalho do sujeito-professor de LP está implicado nessa divisão ideológica do trabalho, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, possibilitando ao sujeito-professor de LP a prática pedagógica, a qual, no entanto, não é neutra, não é qualquer uma e não é ingênua.

A interpelação do sujeito-professor de LP a assumir determinadas *práticas pedagógicas* tem implicações ao seu trabalho e ao imaginário de língua que emerge. Tais práticas podem engessar a autonomia do sujeito-professor de LP e produzir um efeito de dúvida em relação ao que pode ser feito, fazendo com que o professor reproduza aquilo que é da ordem da norma e do que é estabelecido, poderíamos dizer, por avaliações em larga escala. Se os gêneros discursivos são vistos como possibilidades de ensinar com e sobre as interações sociais mediadas pela língua, que interações sociais seriam essas? Quem seriam os interlocutores? Seus suportes? Seus lugares? Dito de outra forma, numa sociedade que tem o

capitalismo naturalmente imposto, como um modo de produção que se baseia na exploração, tendo nos AIE sua reprodução/transformação, não estariam as interações sociais calcadas também nessa relação de exploração?

Essa questão nos leva a questionar aquilo que pode produzir um apagamento das práticas que consideram a rasura, o erro, a ambiguidade, o encontro com línguas outras, por exemplo, como modos de identificação que possibilitem o deslocamento de sentidos dominantes. Pois, sob um ideário de que os multiletramentos pode potencializar a atuação dos sujeitos, como uma forma de ampliação de uma dita democracia pela escrita e pela leitura, o que se tornam dominantes são interações que tem como base a negociação de sentidos, o consenso, o apaziguamento de conflitos, e não seus questionamentos tendo como base as condições materiais dos sujeitos, as contraditoriedades que constituem nossa formação social.

Nessa perspectiva, podemos pensar que as *práticas* podem também se constituir como gestos de resistência frente à *ação* que emerge enquanto técnica. Se na SD17, a preocupação está na técnica, em *destacar que as ações didático-pedagógicas não se devem pautar pela preocupação exacerbada da apropriação dos gêneros em si, na forma deles, nem devem ter como prioridade a apresentação de inúmeros gêneros do discurso*, na SD18, emerge a possibilidade de *reflexão sobre as línguas, em se tratando das práticas pedagógicas*, práticas essas no plural, o que nos possibilita pensar que se existem práticas pedagógicas, há a possibilidade de abertura para a reinscrição do político, e assim pensarmos em práticas que considerem o trabalho intelectual e histórico do sujeito-professor.

6 POR UM EFEITO DE FECHAMENTO

> Analisar o discurso, no gesto de descrição-intepretação, não é apenas compreender seu "funcionamento" e contemplar seu "movimento", pois conhecer é uma mediação que, ao ultrapassar a imediaticidade/evidência discursivo-ideológica, também transforma a realidade. Portanto, nossa contribuição, enquanto analistas de discursos – posicionados no ponto de vista da classe que precisa conhecer a contraditoriedade do mundo para revolucioná-lo –, consiste em lançar luzes sobre as práticas discursivas em seu caráter material da/na sociedade capitalista. (Silva Sobrinho, 2023, p. 102).

> Insisto, é preciso que se abra espaço nas práticas inseridas na escola para uma *escuta* que trabalhe com o ensino de um lugar onde a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, as leituras possíveis, lidando, assim, com a ordem do político que constitui os diferentes dizeres, na relação entre línguas, que circulam no e sobre o espaço escolar. (Pfeiffer, 2023, p. 31).

Chegamos àquilo que podemos propor como efeito de fechamento, um efeito ilusório e necessário aos rituais acadêmicos: o momento que retornamos ao dito, ao não dito, àquilo que possivelmente ficará a se dizer e a produzir seus efeitos. Um movimento que demanda apontar nossas contribuições, enquanto analistas de discurso que fazem HIL, a partir de nosso gesto de descrição-interpretação que visou lançar luz às práticas discursivas em seu caráter material da/na sociedade capitalista.

Para além de um movimento de sumarizar, este fechamento mostra-nos um percurso de análise que intervém nas práticas discursivas, em um ir e vir teórico-analítico que nos coloca diante da opacidade dos sentidos, do questionamento das evidências e dos *movimentos de ressignificação*. Porque fazer AD, nos diz Silva Sobrinho (2023), é uma práxis social que, pela análise dos processos discursivos, possibilita-nos produzir gestos de transformação da realidade, gestos os quais, mesmo com suas limitações históricas, produzem fissuras aos sentidos instituídos e estabilizados, que nos lembram, em articulação com a HIL, "que a(s) língua(s) têm história(s)", o que implica em também considerar o sujeito de linguagem (Pfeiffer, 2023, p. 30), a fim de intervir no caráter material dos sentidos, com vistas a desnaturalizar os efeitos de evidência. De modo específico, questionamos os conhecimentos estabilizados sobre língua e sobre o ensino de LP em articulação com aquilo que se projeta ao trabalho do sujeito-professor desta língua, trabalhando o lugar da interpretação como constitutivo de discurso(s).

Temos o entendimento de que esta tese possa ter se estendido um pouco mais do que previámos. Como apresentamos na introdução, nossa intenção inicial não era contemplar as

quatro versões dos documentos curriculares do estado de SC. No entanto, pudemos *comprovar* por este percurso que a montagem do arquivo é um gesto de análise a partir do qual emerge nosso objeto de estudo e não o contrário.

Diante disso, o objetivo que sustentou esta pesquisa foi de *compreender como o trabalho do sujeito-professor de LP vem sendo ressignificado no discurso oficial sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina*. Para alcançarmos este objetivo maior, *historicizamos os documentos oficiais que constituem o arquivo da pesquisa enquanto instrumentos educacionais (Freitas, 2018); analisamos como sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP no EM vem sendo ressignificados na relação com as concepções de língua e seu ensino*; e *compreendemos que imaginários emergem do discurso oficial sobre o trabalho do sujeito-professor de LP*.

Analisamos que ressignificar é compreender os sentidos na historicidade, na relação que se estabelecem com a memória, de modo que perscrutamos a materialidade do arquivo, com vistas a compreender o que formulamos como *movimentos de ressignificação*: sentidos que emergem conforme dada formação sócio-histórica, em um recorte de memória, possibilitando-nos analisar os deslocamentos de sentido. Sendo assim, nossa hipótese foi de que os *movimentos de ressignificação* dos sentidos sobre o trabalho do sujeito-professor de LP, no discurso oficial sobre o ensino dessa língua, poderiam apontar para possíveis deslocamentos nos modos de identificação e individuação do trabalho do sujeito-professor de LP - da posição sujeito-tradicional para sujeito-mediador, e esta para a de sujeito-gestor e empreendedor - e para uma política de memória ao ensino de LP que atenda às necessidades do capital neoliberal.

Diante dessa hipótese e do objetivo traçado, nosso arquivo de tese foi constituído pelos documentos curriculares que tratam sobre o ensino de LP na rede estadual de ensino de SC, a saber: (D1) *Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (1991);* (D2) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (1998);* (D3) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica (2014);* (D4) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)*. Tais documentos curriculares foram compreendidos como um discurso oficial, um discurso *de* Estado *sobre* o trabalho do sujeito-professor de LP, que organiza os discursos *de*, advindos da memória, em um direção que se especifica de acordo com as condições de produção. Vale dizer que fazem parte de um processo histórico de retomadas, reformulações que possuem como marco cronológico inicial o final da década de 1980, do século XX, numa conjuntura político-

econômica marcada no Brasil pela redemocratização do país após mais de 20 anos de ditadura militar e pela restruturação das relações de produção atravessadas pelo neoliberalismo. Essa conjuntura implicou na emergência de sentidos de mudança para a educação, para o ensino de língua, para o trabalho, os quais não cessaram de produzir reformas educacionais e documentos curriculares, os quais imprimem marcas que ressoam as relações contraditórias entre capital e trabalho.

Analisamos que a constituição dos documentos curriculares está articulada ao modo como a sociedade se organiza historicamente. Neste escopo, consideramo-los *instrumentos educacionais* (Freitas, 2018), em analogia *aos instrumentos linguísticos*, ao nos referimos a um instrumento que rege o fazer docente, ao determinar o que e como ensinar sobre a língua, sendo uma prática de Estado para a execução de suas políticas, as quais têm predominantemente como caráter a reprodução da ideologia dominante. Entendemos que o Estado atua como "instrumento de reprodução das sociedades de classes" ao passo que "são as contradições de classes que dão forma ao Estado" (Silva Sobrinho, 2019, p. 62), o qual não está aquém às lutas de classe. Esse entendimento nos fez formular os instrumentos educacionais como discurso oficial que faz parte do funcionamento dos AIE, por serem instrumentalizadores do trabalho do sujeito-professor de LP, fazendo parte da instituição escolar.

Nessa perspectiva, analisamos o discurso em suas condições materiais e históricas, considerando o modo de produção capitalista que, para manter-se dominante, precisa reproduzir as relações de produção, marcadas por relações de exploração da força de trabalho na produção e consumo de mercadorias. Consideramos, então, a luta de classes como o motor da história, aquilo que faz funcionar contraditoriamente os sentidos, e a ideologia como prática que age sobre os sujeitos para a reprodução/transformação das relações de produção, materializando-se no discurso, lugar no qual, emerge os efeitos contraditórios que sustentam determinada prática.

Compreender as condições materiais e ideológicas de uma formação social é suportar a responsabilidade de uma tomada de posição que se quer superada por um imediatismo, por um aqui-agora à-histórico, por uma ideologia dominante que nos faz crer que não há mais luta de classes. Não podemos cair na transparência da linguagem e na evidência dos sentidos de uma sociedade capitalista que não sessa de reproduzir sua lógica exploratória da natureza e dos sujeitos. E, para isto, "a metáfora também merece que se lute por ela" (Gadet; Pêcheux, 2009, p. 27). Por aquilo que desliza, desloca e produz movimentos que tensionam a estabilidade e possibilitam emergir gestos de resistência por meio de gestos de interpretação.

Diante disto, debruçamo-nos em compreender o modo como a língua, questão de Estado, se constitui como objeto de ensino no discurso oficial. Para analisar, partimos da relação língua/discurso como constitutiva: a língua enquanto base do discurso, tendo sua própria ordem, sujeita a falhas e equívocos, os quais deixam de ser vistos como erros ou ambiguidades que precisam ser corrigidas. Pelo discurso, se inscreve o funcionamento do imaginário que funciona dando a direção à interpretação, por isso, trabalhamo-la como possibilidade de intervir no movimento de reprodução/transformação das relações de produção, dando ao nosso gesto de interpretação seu caráter de intervenção à contradição que sustenta as práticas sociais.

Neste escopo, foi possível analisar os efeitos da contradição que sinalizam pontos de confronto e aliança entre teorias linguísticas que vão produzir um imaginário de língua a serviço do Estado e sustentar uma política de memória ao ensino de LP no discurso oficial. Ao dizermos política de memória, formulamos que estamos nos referindo à luta ideológica pelo sentido dominante, isto é, pelas marcas que, na temporalidade, emergem e condensam os sentidos como aquilo que é ou deve ser o ensino de LP. Consideramos, assim, a memória e seu trabalho de institucionalização de sentidos que se marcam na historicidade por um longo processo de retomadas, regularizações e reformulações que vão estabelecer, num determinado processo histórico, sentidos hegemônicos sobre língua e sobre seu ensino. Diante disso, política de memória ao ensino emerge como noção que contribui aos estudos discursivos e da HIL, ao contemplar os sentidos de língua que dominam o seu ensino e que determinam um conjunto de práticas que garantem a sedimentação desses sentidos como aceitos em uma formação social, com vistas para a reprodução/transformação das relações de produção, sendo os documentos curriculares parte da materialização dessas práticas.

Ao perscrutarmos os capítulos dos documentos curriculares que tratam do ensino de LP, foi possível apreender movimentos de retomada, de reformulação e reprodução de sentidos sobre a língua e seu ensino que se filiam, pela relação confronto-aliança teórica, às vias logicista, sociologista e psicologista. *Dominar bem* a língua, adequando o discurso, tendo clareza, a fim de ser capaz de usá-la em diferentes instâncias para não *se constranger*, bem como *apropriar-se da norma culta* para alargar as possibilidades de inserção *mais efetiva* e ampliar a atuação social, são marcas que ressoam a memória de uma língua una, homogênea, que possui variações em relação à chamada *norma culta*, sustentada a uma concepção empirista da diversidade linguística, e de um sujeito sempre em falta, como aquele que sempre está num *porvir* (Pfeiffer, 2000), sempre em busca de uma (im)possível dominação da

língua para que possa estar autorizado a ocupar determinados lugares. Esses sentidos filiam-se a uma concepção individualista e voluntarista de sujeito falante como origem de seu dizer.

Esses sentidos podem implicar no apagamento das relações de antagonismo desigual entre classes sociais, ao sustentar a evidência de que há variedades linguísticas usadas por diferentes grupos, e que a escola e o trabalho do sujeito-professor de LP estão a serviço de fazer com que esses diferentes grupos se apropriem da norma culta, da língua do Estado, como passaporte que autoriza o sujeito a ocupar outros espaços sociais. Assim, por um lado, formula-se a inexistência da disputa de sentidos e da luta de classes, por outro, se instaura como natural a adaptabilidade a diferentes contextos como atitude inerente do sujeito. As possibilidades são evidentemente postas como para todos, o que implica também na naturalização e na legitimação da meritocracia e na justificativa das desigualdades sociais. As relações desiguais, portanto, não estariam nas relações contraditórias entre capital e trabalho, mas na falta de adaptação do sujeito a diferentes espaços sociais, tornando-se dominantes interações que tem como base o consenso, o apagamento e silenciamento de conflitos, e não seus questionamentos.

O trabalho do sujeito-professor emerge como aquele que ensina uma língua autônoma a um indivíduo em uma situação concreta que precisa ser capaz de adaptar-se a essa língua em diferentes situações e a negociar sentidos. Ressoa, da materialidade linguístico-discursiva, o imaginário de língua que se realiza em seu uso (Stübe, 2008), devendo ser contemplados no ensino recursos e estratégias linguísticas, os elementos socioculturais em uso e os objetivos para formar produtores de textos adequados, eficazes e palatáveis a uma sociedade flexível, dita de rápidas transformações. A concepção de texto emerge como produto *de uma intenção*, daquilo que o autor quis dizer, conforme uma situação, que se coloca no aqui-agora, dentro de uma perspectiva que considera a ideologia uma visão de mundo, tendo implicações para os modos ler. O sentido é apresentado como evidente, isto é, como aquilo que está no texto ou pode ser inferido, produzindo o apagamento do político, visto que o sentido sempre é previsível, ajustável, conduzido por uma análise de conteúdo.

Analisamos que esses sentidos produzem uma política de memória ao ensino de LP. Pelo discurso oficial, o Estado burguês sustenta, por um lado, o ensino de uma língua lógica e homogênea que garanta sua hegemonia, por outro, o reconhecimento da multiplicidade das línguas, como vinculadas ao indivíduo e a cultura, enquanto variações de uma língua que tem como referência aquilo que é oficial. Uma política de memória ao ensino de LP que emerge e sustenta como natural avaliação em larga escala, as quais sinalizam nível de proficiência de estudantes em leitura e interpretação de texto, agenciando as possibilidades de leitura e de

gestos de interpretação, dividindo sujeitos e sentidos em níveis, categorias, que dizem sobre o desempenho do sujeito, seja estudante, seja professor. A leitura pode perder seu caráter histórico e polissêmico, para ser um procedimento funcional de extração de sentidos previstos, de modo que prevalece no trabalho do sujeito-professor de LP o agenciamento das práticas de leitura e a necessidade de garantir que o estudante atinja o nível esperado de compreensão, conforme descritores previamente estabelecidos e categorizados.

Questões como inferir informações implícitas em textos, reconhecer a sua finalidade, identificar o assunto principal, localizar tese e os argumentos, identificar causas, consequências, relações de tempo ou oposição por meio do uso de conjunções e advérbios, distinguir fato de opinião, avaliar diferentes graus de parcialidade, analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e/ou vozes verbais com base no gênero e na intenção comunicativa, avaliar a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso, bem como a eficácia das estratégias argumentativas em textos de diferentes gêneros, podem sustentar, pelas vias logista e sociologista, a ideia de que "elementos da língua possuam valor semântico *a priori"* (Barbosa Filho, 2025, p. 6). E que a "articulação entre regras gramaticais e léxico produziria, de modo automático, 'formas' e 'sentidos': dada uma entrada X, obteríamos *invariavelmente* uma saída Y" (Barbosa Filho, 2025, p. 7). Isto é, um sentido sempre passível de ser calculado, dado que sua análise parte de uma situação concreta, sem referência ao funcionamento da memória.

O que nos parece ressoar é um ensino que reduz a multiplicidade dos efeitos de sentido, como se fossem possíveis de se prever de antemão. Sabemos que os efeitos de sentidos não podem ser quaisquer uns, há determinação linguístico-histórica, no entanto, emerge do discurso oficial uma perspectiva idealista de falante, como fonte e origem do dizer, porquanto produzindo efeitos de sentidos previsíveis, possíveis de inferir.

Entendemos que o ensino da língua não tem apenas uma direção, é um processo histórico, no entanto, pelo trabalho da ideologia, institui-se uma política de ensino que emerge como evidente e naturalizada: ensinar a língua é desta forma e não de outra. Sentidos esses que apagam a relação constitutiva língua/discurso e que colocam, de maneira revisionista e sem questionar, determinadas teorias linguísticas como hegemônicas para o ensino de LP. Isso nos apontou para a produção do conhecimento sobre a língua e seu ensino inseparável das luta de classes: não é qualquer teoria que pode constituir o discurso oficial. Há determinação histórica.

Nessa direção, analisamos como os sentidos sobre trabalho do sujeito-professor de LP inscrevem traços que se filiam à formação discursiva da flexibilidade, inscrita numa formação

ideológica neoliberal, produzindo o efeito de apagamento do trabalho do sujeito-professor de LP como constitutivo da relação contraditória entre capital e trabalho. Partimos do entendimento de trabalho como categoria fundante do ser social, mas que inscrita numa formação social capitalista, transformou-se em mais-valia, força de trabalho explorada.

O discurso oficial, ao significar o trabalho do sujeito-professor de LP vinculado a atividades em sala de aula – *do núcleo do trabalho do professor:* –, produz o efeito de apagamento de sua inserção nas relações de exploração, emergindo um efeito de desmemorização do trabalho enquanto mercadoria (Amaral, 2018), o que produz sentidos de positividade – autonomia e liberdade - a este trabalho. Naturaliza-se, assim, o efeito de o trabalho do sujeito-professor de LP ser aquele que pode formar sujeitos adaptados à lógica do capital, enquanto silenciam-se as condições materiais, históricas e ideológicas que constituem este trabalho.

A marca linguístico-discursiva *criar*, organizada no *Recorte Discursivo I*, nos possibilitou analisar o atravessamento do discurso neoliberal nos sentidos que sustentam o trabalho do sujeito-professor de LP no discurso oficial, interpelando e individuando-o como empreendedor de si, podendo ser responsabilizado por criar as situações ou condições necessárias ao ensino de LP. A aparente autonomia atribuída ao trabalho do sujeito-professor não diz respeito a maior controle sobre seu processo de trabalho, mas ao apagamento das suas condições materiais de trabalho, deslocando ao sujeito-professor a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar. Dito de outro modo, a precarização do trabalho, a falta de infraestrutura básica e a desvalorização salarial permanecem no não-dito, apagadas por um discurso que interpela o sujeito-professor de LP a *criar* soluções, ser criativo e proativo. Por isso, analisamos que a marca linguístico-discursiva *criar* desliza para *adaptar*, em sua inscrição aos sentidos que constituem a FD da flexibilidade. Desse modo, as oscilações do sujeito da ação em torno da marca *criar* constituem sentidos que embora produzam apagamento do trabalho do sujeito-professor de LP, não significam sua ausência; irrompem sentidos que silenciam as condições deste trabalho como classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2018), submetido a relações de exploração.

Analisamos que pelo discurso oficial emergem diferentes imagens ao trabalho do sujeito-professor de LP, as quais correspondem a posições-sujeito historicamente situadas que implicam certo modo de relação com o trabalho, com a língua e seu ensino. No *Recorte Discursivo II*, foi possível depreender movimentos de ressignificação que se imbricam e colocam-se em tensão: de professor-tradicional para professor mediador, e este para professor-gestor, confirmando parte de nossa hipótese de estudo. Esses movimentos de

ressignificação - que deslocam o trabalho do sujeito-professor de LP para assumir outra posição-sujeito - funcionam na relação do linguístico com o histórico, e desvelam o embate entre capital e trabalho.

A imagem de sujeito-professor tradicional que emergiu pode ser lida como aquela que precisa ser superada pela posição sujeito-professor mediador, ao ser discursivizada como uma posição que *só ensina*, que transmite conteúdos, apresenta modelos e permanece *estacionada*, produzindo o efeito de um trabalho ultrapassado, improdutivo e inadequado às exigências do mercado. Já a imagem de sujeito-professor mediador tende a ser significada na ordem da positividade, como aquela que orienta, negocia, facilita a aprendizagem do sujeito-estudante, colocando-se o professor como sujeito aprendiz permanente e responsável direto pela aprendizagem do estudante, marcando-se como a posição que deveria ser tomada, emergindo o efeito de desqualificação e naturalização do que é tradicional. Nesse processo, o trabalho do sujeito-professor pode ser colocado em questão, principalmente quando *ensinar* passa a ser desvalorizado e *aprender* passa a ser investido como algo gratificante e necessário. Isso pode emergir sentidos de exaltação do aprendizado autônomo, protagonizado pelo aluno, em detrimento daquilo que pode ser aprendido também por meio da transmissão de conhecimento.

Vimos que esse movimento de ressignificação imbrica-se na historicidade, inscrito em uma formação discursiva da flexibilidade, vinculada à formação ideológica neoliberal, que emerge na virada do século XX para o século XXI. A valorização da flexibilidade, da adaptação, da aprendizagem permanente e da responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar fez emergir sentidos de trabalhador flexível, numa relação horizontalizada com o estudante, podendo produzir o apagamento dos lugares que cada um ocupa na formação social, implicando no silenciamento das determinações histórico-ideológicas. Essa imagem de professor-mediador estabiliza-se como pré-construído, ressoando das políticas educacionais que instituem a educação, como as DCN (Brasil, 2013) e os PCN (Brasil, 1998) e na formação inicial e continuada de professores, ressignificada como aquela que precisa desenvolver competências e habilidades no sujeito-professor de LP.

Nessa esteira, podemos observar a possibilidade de descentralização do conhecimento teórico-analítico para a técnica, fazendo com que haja maior ênfase na capacitação (Orlandi, 2021) do sujeito-professor para desenvolver um trabalho flexível, com base em técnicas de aprender, nas ditas metodologias ativas e nos modos de gestão de pessoas – melhor, gestão da sala de aula –, os quais podem ser valorizados como resoluções que melhorariam o desempenho nos níveis de indicadores de aprendizagem. Por outro lado, tais sentidos podem

produzir efeitos de uma formação significada em falta, como algo que falha, deslocando os problemas educacionais das condições materiais de dada sociedade, para problemas individuais: problemas do sujeito-professor de LP que tem formação inadequada, ultrapassada, tradicional, e do estudante que não *deu o melhor de si*. Na ideologia neoliberal, certos sentidos tendem a naturalizar os fatos econômicos, não os apresentando como determinantes - nem como problema.

O segundo movimento de ressignificação do trabalho do sujeito-professor de LP emergiu a partir de sequências discursivas recortadas do DC3, publicado na segunda década de XXI, analisadas pelo *Recorte Discursivo II*. Emergiu a imagem do sujeito-professor gestor e empreendedor pela análise das marcas linguístico-discursivas como *ação*, *ação docente*, *empreender*, *uma ação docente planejada com cuidado*, as quais ressoam deslocamento de sentido ao trabalho do sujeito-professor de LP. Esse trabalho não é significado sócio-historicamente situado, atravessado por relações de força, de sentidos, de condições materiais e de divisão de classes, mas como *ação* que, pelo funcionamento da memória, convoca sentidos de iniciativa individual, inovação e capacidade de criar o improvável, se necessário for. Esse deslocamento inscreve o sujeito-professor de LP em uma formação discursiva da gestão e do empreendedorismo, que privilegia a execução, o desempenho, a iniciativa e a responsabilidade individual pelos resultados do processo educativo. Ao naturalizar-se a *ação* como condição humana fundamental, o discurso oficial produz o efeito de apagamento das determinações históricas e materiais deste trabalho, emergindo o efeito ideológico de que agir, inovar e empreender são qualidades inerentes ao sujeito, e não práticas historicamente produzidas numa formação social capitalista, em condições de produção nas quais grupos empresariais buscam estabelecer sobre o público os interesses privados, interferindo cada vez mais nas reformas educacionais.

Essa imagem pode ser compreendida como aquela que interpela e individua o sujeito-professor de LP a gerir a sala de aula, de maneira estrategicamente planejada, a fim de diagnosticar, monitorar e desenhar abordagens que apresentem resultados de aprendizagem medidos por exames em larga escala e índices produzidos pelas próprias redes. Nessa esteira, o trabalho do sujeito-professor de LP tende a ser significado na ordem organizacional, de gestão e de controle, atravessado pela lógica da gestão empresarial. A hora-atividade, dedicada ao planejamento docente, historicamente conquistada como direito, pode ser significada como tempo que precisa ser gerido, organizado e controlado, enquanto que a aula passa a ser significada como espaço de aplicação deste planejamento, tendo a gestão do professor. Essa imagem, embora ressoe sob a evidência de que os resultados educacionais

dependem de gestão, isto é, de ação planejada, organizada e empreendedora do sujeito-professor, pode ser questionada, posta em confronto com a opacidade da língua, ao produzir o apagamento das condições materiais que constituem o trabalho do sujeito-professor.

Analisamos também que as designações *professor* e *docente* embora produzam efeitos distintos, funcionam em relação. Enquanto a designação *professo*r convoca a memória da profissionalização, a designação *docente* reforça a exigência de formação técnica especializada e a reinscrição do ato de ensinar, de modo que em diferentes condições de produção, diferentes necessidades se colocaram sobre este ato. A inscrição de sentidos em uma formação ideológica neoliberal pode produzir a esses atos a necessidade do ensino da técnica, de habilidades e competências que possam ser mobilizadas para resolver àquilo que o capital necessitar. Assim, o discurso oficial pode ser lido produzindo movimentos de ressignificação ao trabalho do sujeito-professor, emergindo efeitos de gestão, de produtividade e de empreendimento individual.

Nessa perspectiva, a imagem do sujeito-professor de LP é cada vez mais fragmentada, apagada, limitando-se as possibilidades de autoria. Evidenciamos esse funcionamento ao analisar o deslizamento de sentidos entre *ação dos professores*, *ação docente*, *ações didático-pedagógicas* e *práticas pedagógicas*, em que se mantém algo do mesmo, ao passo em que se inscrevem sentidos outros, que nos levam a um efeito de apagamento de uma possível autonomia docente, pela institucionalização de um trabalho que aplica métodos, executa procedimentos legitimados oficialmente por uma prática científica que lhe é exterior. O discurso oficial, assim, se inscreve como um discurso pedagógico de caráter autoritário, ao definir o que deve ou não ser feito pelo sujeito-professor de LP, com efeito de cientificidade.

O sujeito-professor de LP pode ser compreendido como interpelado a assumir discursos que reforçam a divisão ideológica entre trabalho intelectual e trabalho manual, ao deslocá-lo da possibilidade de escolha teórico-analítica que fundamenta o que se ensina e como se ensina, para um gestor e executor eficiente de orientações previamente definidas pelo discurso oficial. Ainda assim, isso não se estabelece de modo homogêneo, pois diferentes práticas pedagógicas podem coexistir e produzir efeitos distintos, e possibilitarem a emergência de gestos de resistência. As práticas pedagógicas não são uma e nem qualquer uma.

Pudemos analisar a articulação entre o imaginário de língua e o imaginário de trabalho do sujeito-professor de LP, os quais se sustentam em torno de uma técnica, pragmática e consensual, que pode assegurar a reprodução da ideologia neoliberal, que produz, muitas vezes, o efeito de condenação do professor que realiza gestos de negação, de confronto, de

resistência frente a um ensino baseado em competências e habilidades. Por isso, analisar como o trabalho do sujeito-professor de LP é ressignificado no discurso oficial permite lançarmos luz para a reinscrição do trabalho do sujeito-professor de LP como aquele que interpreta, analisa, questiona o ensino de LP, recuperando seu lugar intelectual e político, que interroga as bases teóricas que sustentam todo e qualquer ensino. Dito de outra forma, é abrir-se para uma prática de escuta, a partir da qual a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, como afirma Pfeiffer (2023), para que assim considere-se a ordem do político como constitutiva de nossa prática.

Diante disso, buscamos contribuir para a desnaturalização do modo como o trabalho do sujeito-professor de LP é significado no discurso oficial, perscrutando uma temporalidade que é histórica e que produz movimentos de ressignificação a este trabalho. Apresentamo-nos como possibilidade de tensionar os sentidos e de compreender o trabalho do sujeito-professor de LP como uma prática política que pode resistir – produzir fissuras e deslocamentos - pelo trabalho com a língua/discurso e pelos gestos de leitura, descrição e interpretação, como movimentos que confrontam sentidos e possibilitam emergir a metáfora, reforçando a dimensão política do ensino de LP, e dando-nos a dimensão de que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo.

E mais,

> As línguas não são os objetos do mundo, mas sim as representações construídas por aqueles que as descrevem. Depois, porque uma parte dos instrumentos existentes é herdada. Mas a transmissão não é a transmissão do mesmo. A recepção dos conceitos e das teorias é um processo em si histórico sobre o qual é conveniente não ser ingênuo. (Colombat; Fournier; Puech; 2017, p. 270).

É nesse espaço intervalar da *transmissão* que apostamos também como possibilidade de resistência, de produzirem-se fissuras àquilo que é posto com estabilizado para o ensino de LP e para o trabalho do sujeito-professor de LP, tendo implicações tanto na formação de professores quanto no processo de escolarização. Porque transmissão é interpretação - "tomadas de posição, reconhecidas como tal, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados" (Pecheux, 2012, p. 57) – que nos leva aos processos de (des)identificação, de emergência do sujeito, que é sempre sujeito da ideologia e sujeito do inconsciente, atravessado pelo simbólico.

Por isso, acreditamos que esta pesquisa abre para estudos futuros que acompanhem as publicações de documentos curriculares que sustentam o ensino de LP no Brasil, para analisar o modo como os sentidos são atualizados, postos em movimento, e que dialoguem com professores da educação básica sobre o trabalho de ensino de LP e a relação que estabelecem

com os documentos curriculares, às coisas-a-saber, que são postas como para serem ensinadas. Também se coloca como emergente, em nossas condições estritas, questionar o modo como a Inteligência Artificial está fazendo parte da prática docente e que imaginários de trabalho e língua esta inteligência coloca em circulação para o ensino de LP, por meio da produção, por exemplo, de planos de aula prontos a serem aplicados ou plataformas que oferecem ferramentas pedagógicas previamente estruturadas. De que modo isto que é posto como solução estaria impactando nos modos de produção, nas relações de poder, na contradição da relação entre capital e trabalho, nas práticas discursivas?

A partir do que esta pesquisa nos apontou, o leitor poderia agora nos questionar: afinal, o que esperamos – ou desejamos - do trabalho do sujeito-professor de LP ao ensinar LP? Essa pergunta é desafiadora, pois, uma vez respondida, poderia resultar numa única direção de sentido, o que não seria nossa intenção. Entendemos que os sentidos se constituem na relação com as diferentes formações discursivas e ideológicas, por entre ditos e não dito, de modo que respondê-la seria uma ousadia feita de esquecimentos - necessários - para que pudéssemos formular uma possibilidade de sentido, isto é, tomar partido, de forma responsável e ética pelo dizer.

Por ora, gostaríamos de finalizar com a formulação de Scherer (2025) - tão linda e potente - ao escrever sobre a prática de orientar, na relação entre orientador e orientando. Deslocamos seu dizer para o trabalho do sujeito-professor de LP no EM, na relação entre professor e estudante. Assim como a pesquisadora, acreditamos na força da alteridade para a emancipação intelectual, como movimento que pode possibilitar fissuras ao imaginário dominante, ao recolocar em relação os sujeitos na historicidade, pela prática de transmissão, não como algo da ordem da transferência ou interação, mas

> nos posicionando na relação com a alteridade, ela por si só, tomada no seu sentido de abarcar o mundo da experiência, para além de um dado posto pelo sistema de avaliação – nunca naquele de quem sabe em direção a um outro que não sabe, mas naquele verso/reverso do mundo das ideias. Nada nesse mundo, do verso/reverso, poderá ter o vício do mundo do aplicado, este quase sempre totalitário pela imposição de uma certa técnica e método. Não há um saber próprio e técnico do ato de orientar. Seria muito mais fácil termos um método agarrado pela técnica quando orientamos. No entanto, qual seria o sentido de orientação? (Scherer, 2025, p. 8).

E, então, qual o sentido de nosso trabalho? Essa questão materializa nosso gesto final, mas não encerra respostas. Há interpretação. Há escuta. Há o político. E há, sobretudo, um ousar pensar o trabalho do sujeito-professor de LP a partir das contradições que o constituem

para compreender as práticas em seu funcionamento plural, atravessadas por disputas e movimentos de ressignificação.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: ACHARD, Pierre. et al. (Org.) **Papel da memória**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. In. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan.-abr, 2018. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1182464. Acesso em: 05 out. 2024.

AQUINO, José Edicarlos. Gramática: instrumento técnico/ferramenta político-histórica. In: MEDEIROS, Vanise; ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva et al. (Org.). **Almanaque de Fragmentos:** ecos do século XIX. Campinas: Pontes, 2020, p. 113-118.

ALTHUSSER, L. **Posicoes I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Antonio Roberto Neiva Blundi e Rita Lima. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1978.

ALTHUSSER, Louis [1970]. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho e subjetividade o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital**. Marília, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://incubadorasocialpucrs.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

ALVES, Giovanni. "Modelo uber", autoempreendedorismo e as Misérias do trabalho vivo no século XXI: breves notas sobre alienação e autoalienação no capitalismo flexível. In. MORETTO, Amilton José et at. **As transformações no mundo do trabalho e o Sistema Público de Emprego como instrumento de inclusão social.** Fortaleza, CE: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2018.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. DO DISCURSO SOBRE O TRABALHO**. In. II Jornada Internacional de Políticas Públicas,** 2005, São Luís, MA. Anais II Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, v. 1, p. 1-5, 2005.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. A negação da memória do trabalho no discurso do capital. **RESGATE:** Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 24, n. 1, p. 37-54, 2016. DOI: 10.20396/resgate.v24i1.8647096. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8647096. Acesso em: 02 out. 2024.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. O discurso trabalho na sociedade moderna. In: **IX Colóquio Internacional Marx Engels** – Cemarx, Brasil, 2018. Anais IX Colóquio Internacional Marx Engels, 2018. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anais9coloquiomarxengels.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/o-discurso-trabalho-na-sociedade-moderna-maria-virgc3adnia-borges-amaral.pdf

AMARAL, Maria Virgínia Borges. O discurso do trabalho e suas múltiplas expressões materiais e ideológicas. In. **Entremeios**, v. 20, p. 85-100, 2019.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARENDT, Ana [1958]. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007.

ARAÚJO, Juliana Tereza de Souza Lima. **O Processo de (Re)Significação da Aposentadoria na Sociedade Brasileira:** Discurso, Trabalho e Capitalismo. 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5616. Acesso em 01 out. 2024.

AUROUX, Sylvain. **A questão da cientificidade das línguas, seguido de a historicidade das ciências**. Campinas, SP: RG, 2008.

AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas:** a não coincidência do dizer. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In. AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Ed. HUCITEC, 2006.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. "Linguística" e "semântica discursiva": observações à introdução de Michel Pêcheux ao n°37 da revista Langages (1975). **Revista Conexão Letras**, *[S. l.]*, v. 20, n. 33, p. 20, 2025. DOI: 10.22456/2594-8962.151860. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/151860. Acesso em: 8 jan. 2026.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. In. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, SP: mercado das Letras, 2019.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** Editora Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Disponível em: https://search.worldcat.org/pt/title/Decreto-n.3810-de-19-marco-de-1932-(regula-formacao-technica-de-professores-primarios-secundarios-e-especializados-para-o-Districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curos-secundario-e-transforma-em-Instituto-de-educacao-a-antiga-escola-normal.)/oclc/19475870. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 01 out. 2024.

BRASIL. **Educação para todos:** caminhos para a mudança. Ministério da Educação. 1985. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Relatório:** Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1986. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001734.pdf. Acesso: 05 out. 2024.

BRASIL. Plano de Ação da Secretaria de Ensino Básico 1988-1991. Ministério da Educação. 1988. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002624.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=523244&filename=LegislacaoCitada+-PL+2420/2007. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso Todos pela educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: **https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm**. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-

br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.338 de 2022.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Senado. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194. Acesso em: 02 out. 2024.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (orgs.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; CAMARGO, Marcia Helena Domingues. A desconstrução da licenciatura na reforma do Ensino Médio: precarização do trabalho docente. In. CARVALHO, Saulo Rodrigues de; CAMARGO, Marcia Helena Domingues. (orgs.) **Neoliberalismo e a resistência na educação.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2018.

CARVALHO, Maria Waltair. **Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação.** 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81994. Acesso em: 01 out. 2024.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo:** uma ideologia neoliberal para a "questão social" no século XXI. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_9f5780701f95725ddb2e9a73dc17a781. Acesso em: 02 out. 2024.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa. In: **Cadernos do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia.** Em homenagem a Celso Cunha. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html. Acesso em: 05 out. 2024.

COMENIUS, Amos. [1649]. **Didactica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian. Versão Ebook, 2001. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. Uma história das ideias linguísticas. São Paulo: Contexto, 2017.

COURTINE, Jean-Jaques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a análise de discurso?. In.: In. CONEI, Bernard; COURTINE Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie. PÊCHEUX, Michel. (Orgs.). **Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiação de sentido na Escola sem Partido. In. **Revista Lingua(gem) em Discurso**. Tubarão, SC v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019. DOI: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-DO0519. Acesso em 16 dez. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:** reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Mudar de terreno, seguir construindo terrenos outros… In. GRIGOLETTO, Evandra; CARNEIRO, Thiago César da Costa (org.). **Diálogos com Analistas de Discurso:** reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje - **Dialogue avec Analystes du Discours:** réflexions sur la pertinence de la pensée de Michel Pêcheux aujourd'hui, 1. ed., Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital:** sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das "competências" e "habilidades". In. VII SEAD – Seminário de Estudos em Análise de Discurso. **Anais VII SEAD –** Seminário de Estudos em Análise de Discurso. 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.discursosead.com.br/_files/ugd/27fcd2_3f01dc611229415592de82d3f90a4e72.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

FARIA, Michel Marques de; MEDEIROS, Vanice. Tornar-se professor ou (apenas) aplicador? Efeitos do Nova Escola na prática docente. In. SOARES, Alexandre. Sebastião. Ferrari. GARCIA, Dantielli Assumpção; VIEIRA, Norma Cristina (orgs.). **Tornar-se analista de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2023.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes; AQUINO, José Edicarlos de. Ideias Linguísticas II. In. MEDEIROS *et al* (org.). **Na movência dos conceitos…** – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2024.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. In. **Política & Sociedade**, v. 17, n. 40, p. 43–64, 2019. DOI: DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p43Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p43. Acesso em: 2 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 91 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, Ronaldo Adriano. Objetos paradoxais na história das ideias linguísticas: uma pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa no brasil. **Fragmentum** (UFSM) , v. 1, p. 105-120, 2018.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethania S. Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. 4. tir. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

GLUSHKOVA, Maria; DOMINGUES, Taciane. Wilhelm von Humboldt: parallels with the Bakhtin Circle and contribution to the question of linguistic diversity. **ALFA: Revista de**

Linguística, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e14950. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14950. Acesso em: 8 jan. 2026.

GRANTHAN, Marilei Resmini. **Da Releitura à escritura:** um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GT DIAD. **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica:** subsídios ao currículo nacional. Curitiba: UFPR. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911. Acesso em 15 dez. 2025.

GUILBERT, Thierry. **As evidências do discurso neoliberal na mídia.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e Arquivo:** experimentações em análise do discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A gramatização brasileira. In. GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pucinelli. (orgs.) **Língua e Cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pucinelli. Apresentação. In. GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pucinelli. (orgs.) **Língua e Cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. In. **Letras**, n. 26, 2003, p. 53-62. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148511880. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880. Acesso em: 05 out. 2024.

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

GUIMARÃES, Eduardo. Instrumentos linguísticos e língua nacional: um acontecimento no Brasil do século XIX. **Porto das Letras**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 498–512, 2023. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/18021. Acesso em: 15 dez. 2025.

HENRY, Paul. A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

HENRY, Paul. A história não existe?. In. ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) **Gestos de Leitura**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In. BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise de discurso:** apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. Araraquara: letraria, 2020.

HOLANDA, Giovanni de; PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Sentimento da Inteligência Artificial:** novas tecnologias, antigos conceitos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY. Freda. Os (des)caminhos do discurso político brasileiro na contemporaneidade. In. GRIGOLETTO, Evandra. DE NARDI, Fabiele Stockmans. (Org.) **A análise do discurso e sua história:** avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOHLER, Irene Cristina. ***"Acende uma lanterninha e vai"***: o discurso do sujeito-professor de línguas sobre os itinerários formativos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723. Acesso em: 15 dez. 2025.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.) **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LAGAZZI-Rodrigues. Suzy. A Língua Portuguesa no processo de institucionalização da linguística. In. ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. (orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas.

LAGAZZI-Rodrigues. Suzy. A noção de materialidade na prática analítica discursiva. In. BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; BALDINI, Lauro José Siqueira (orgs.). **Análise de discurso e materialismos:** prática política e materialidades. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) **Análise de Discurso Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orland. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista *Educar***, *n. 17. Editora UFPR, Curitiba. 2001.*

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Ressignificadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In. LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MACHADO, Fabiano Duarte. O papel do Estado na reprodução do capitalismo e na constituição do sujeito na particularidade brasileira. In. MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; NOGUEIRA, Luciana (orgs.). **Discurso e crise societária:** buscando sentidos para além do capital. 1 ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

MAGALHÃES, Belmira. Capital/Trabalho, Estado, Mídia, Discurso. In. GRIGOLETTO, Evandra. DE NARDI, Fabiele Stockmans. SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. (orgs.)

Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.

MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Materialidades discursivas e o funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção de sentidos. **Gragoatá**, v. 18, n. 34. p. 95-111, 2013. DOI: https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32961. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32961/18948. Acesso em: 01 out. 2024.

MANACORDA. Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade ao nosso dia a dia. 1. ed. (versão digital). São Paulo, SP: Cortez Editora, 2022.

MARIANI, Bethania. Um imaginário e outros. In. GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans. (Org.). **A análise do discurso e sua história:** avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

MARX, Karl. [1858]. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política . São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. [1867]. **O Capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. [1848]. **Manifesto Comunista**. 1. ed. 4 rei. São Paulo, SP: Boitempo Editora. 2005.

MELO, Katia. **Formação e profissionalização docente:** o discurso das competências. Maceió, AL: EDUFAL, 2007.

MELO, Katia. **Discurso, consenso e conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil.** Maceió, AL: Edufal, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 1.ed. revista. São Paulo, SP: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro**, 2011b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

NACIMENTO, Felipe Augusto Santana do. Definir/conceituar: história e sentidos da palavra conceito *cultura* em dicionários de línguas e de terminologias. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2019.

GRUPO NOVA LONDRES. [1996]. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578.

NOGUEIRA, Luciana. **Discurso, sujeito e relações de trabalho:** a posição discursiva da Petrobras. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2015.

Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270660. Acesso em: 2 out. 2024.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro.; INDURSKY, Freda (orgs.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

NUNES, José Horta. UMA ARTICULAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO COM A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS. **Letras**, *[S. l.]*, n. 37, p. 107–124, 2008. DOI: 10.5902/2176148511982. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11982. Acesso em: 2 jul. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar?. **Série Estudos -Linguística:** questões e controvérsias. Uberaba, Fiube, 1984, p. 9-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas. In. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação. In. ORLANDI, E. (org.). **História das Ideias Linguísticas:** Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. M. Bakhtin em M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista:** Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In. ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, SP: RG, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012d.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 3. ed. Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e leitura. 9 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Ciência da Linguagem e Política:** anotações ao pé das Letras, Campinas, SP: RG, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele**: Discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli.Volatilidade da interpretação: política,imaginário e fantasia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.V2.N1.ID310. Acesso em: 17 dez. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Argumentação e Análise de Discurso:** conceitos e análises. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: uma ciência da linguagem. In. GRIGOLETTO, Evandra; CARNEIRO, Thiago César da Costa (org.). **Diálogos com Analistas de Discurso:** reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje - **Dialogue avec Analystes du Discours:** réflexions sur la pertinence de la pensée de Michel Pêcheux aujourd'hui, 1. ed., Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de Produção Linguística: A gramática no Brasil. In. ORLANDI, E. (org.). **História das Ideias Linguísticas:** Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991:** políticas e textos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2007. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/411853. Acesso em: 01 out. 2024.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.) **Por uma análise automática do discurso.** 4. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In. **Cadernos de Estudos da Linguagem.** v. 19, p. 7-24, jan.-dez. 1990. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544. Acesso em: 2 out. 2024.

PÊCHEUX, Michel. Sobre a (Des-)construção das teorias lingüísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 7–32, 1998. DOI: 10.20396/lil.v2i2.8663552. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8663552. Acesso em: 2 jul. 2025.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. In. In. ORLANDI, Eni Pucinelli (org.). **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel [1969]. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso.** 4. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010a.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (org.) **Gestos de leitura***:* da história no discurso. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010b.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In.ACHARD, Piere et. al (Org.) **Papel da Memória**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010c.

PÊCHEUX, Michel [1983]. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes editora, 2012a.

PÊCHEUX, Michel. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? In. ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. As massas populares são objetos inanimados? In. ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e Memória. In. ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012d.

PÊCHEUX, Michel. A aplicação dos conceitos da Linguística para a melhoria das técnicas de Análise de Conteúdo. In. ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012e.

PÊCHEUX, Michel. Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia. In. ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012f.

PÊCHEUX, Michel. Análise Sintática e Paráfrase discursiva. In. ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012g.

PÊCHEUX, Michel. As ciências humanas e o momento atual. In. ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2012h.

PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar, ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. **Décaloges.** v. 1, 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.marxists.org/portugues/pecheux/ano/mes/40.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

PERES, Elisandra de Souza. Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade do Extremo-Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/SC/PERES_Limites%20e%20possibilidades%20da%20PC%20de%20SC.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

PETRI, Verli. 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 de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: UFSM, 2013.

PETRI, Verli. O Trabalho do Analista de Discurso: das práticas sociais-analíticas às formulações. In. FERRARI, Alexandre Sebastião; GARCIA, Dantielli Assumpção; VIEIRA, Norma Cristina (orgs.). **Tornar-se Analista de Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/263050. Acesso em 05 out. 2024.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In. GUIMARÃES, Eduardo; DE PAULA, Miran Rose Brum. **Sentido e memória.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PFEIFFER, Claudia Castellanos . Ensino e História das Ideias Linguísticas no/do Brasil. In: Joyce Palha Colaça; Michel Marques de faria; Thaís de Araujo Costa. (Org.). **Educação Linguística e(m) (Dis)curso:** arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos**. Cad. Letras UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51. 2018.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Ensino e História das Ideias Linguísticas no/do Brasil. In. COLAÇA, Joyce Palha; FARIA, Michel Marques de; COSTA, Thaís de Araújo da. (Orgs.) **Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. SILVA, Mariza Vieira. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148514426. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/14426. Acesso em: 2 out. 2024.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. In: **Revista Ecos**. v. 27, n. 2, 2019, p. 117-152. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio E BNCC? Divisões, disputas e interdições de sentidos. **Investigações (online)**, v. 31, p. 7-25, 2018. DOI: https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237561. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/inv/article/view/237561. Acesso em: 02 out. 2024.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Transferência de saberes linguísticos – uma questão em História das Ideias Linguísticas. In. ROSÁRIO, Ivo da Costa do; SILVA, Phellipe Marcel. **Estudos de linguagem:** transferência de conhecimento e popularização da linguística. Niterói: Eduff; Campinas: Pontes Editores, 2025.

PIETRI, Émerson de. 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, Jan/Jun 2007.

RASIA, Gesualda de Lourdes dos Santos; GRECCO FERNANDES COELHO, Cidarley. A leitura da e na BNCC. **Línguas & Letras**, v. 23, n. 55, p. 7-33. 2022. DOI: 10.5935/1981-4755.20220027. Acesso em: 2 out. 2024.

ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle; CASTRO, Luciana Parnaíba de. Letramento(s) e multiletramentos: surgimento, concepções, aproximações e distanciamentos. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, v. 12, n. 3, 17 out. 2023. DOI: 10.31668/revsap.v12i3.14512. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/14512. Acesso em: 16 out. 2025.

RODRIGUES, Rosângela Hammes Rodrigues; ROHLING, Nivea. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância. In**. Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 10, n. 2 - p. 410-432, jul./dez. 2014. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4110. Acesso em: 05 out. 2024.

SANTA CATARINA. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (1988-1991).** Governo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1988.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021.** Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, SC, 2021. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2024-resolucao-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/file. Acesso em 15 dez. 2025.

SANTOS, Roseane Santana. **O discurso do/no manual didático do professor de Língua Portuguesa e seus impactos para o trabalho docente:** a discursivização do político. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6256. Acesso em: 05 out. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias Curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo: CERHUPE, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 10, p. 143-155, jan.-abr., 2009. Disponível em: chrome

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 out. 2024.

SCHERER, Amanda Eloina; PFEIFFER, Cláudia Regina; MEDEIROS, Vanice Gomes de; & COSTA, Thais de Araújo de. (2021). História das ideias linguísticas e sua institucionalização: um primeiro percurso em um programa coletivo de pesquisa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n.3. p. 646-659. DOI: https://doi.org/10.15210/rle.v24i3.19984. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/19984/13610. Acesso em: 01 out. 2024.

SCHERER, Amanda Eloina. Prefácio. In. STÜBE, Angela Derlise; GRAVINA, Aline Peixoto; MARCHESAN, Ani Carla. (Org.). **Percursos de pesquisa na Fronteira Sul:** língua e discurso, língua e sociedade, língua e cognição. Chapecó, SC: Editora UFFS, 2025.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **Mudar o ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, 1994. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/82017. Acesso em: 2 out. 2024.

SILVA, Rodrigo da. **Trabalho docente na educação brasileira em (dis)curso: controle, silenciamento & interdição.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5542. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Os andaimes suspensos do discurso nos alicerces do real. In. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MIITTMAN, Solange (orgs). **O discurso na contemporaneidade:** materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Um olhar materialista sobre as evidências de sentido. In: SILVA, L. R.; FREITAG, M. K. (Org.). **Revista Linguagem e representação discursiva outros estudos**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 247-273.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. O analista de discurso e a práxis sócio-histórica: um gesto de interpretação materialista e dialético. **Revista Conexão Letras**, v. 9, n.12. p. 37-50, 2014. DOI: https://doi.org/10.22456/2594-8962.55120. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55120/33520. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Michel Pêcheux e a crítica ao capitalismo: "é preciso ousar se revoltar". In. GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans. (Org.). **A análise do discurso e sua história:** avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Estado, política e farsa: O golpe de 2016 e o discurso na reprodução do capital. In. GRIGOLETTO, Evandra. DE NARDI, Fabiele Stockmans. SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. (orgs.) **Silêncio, memória, resistência:** a política e o político no discurso. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Análise do discurso e suas implicações teórico-políticas na sociedade capitalista. In. GRIGOLETTO, Evandra; CARNEIRO, Thiago César da Costa (org.). **Diálogos com Analistas de Discurso:** reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje - **Dialogue avec Analystes du Discours:** réflexions sur la pertinence de la pensée de Michel Pêcheux aujourd'hui, 1. ed., Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

SOARES, Magda. "Português na escola: história de uma disciplina curricular." In: BAGNO, Marcos (org.) **Lingüística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002.

SOBRINHO, José Simão da Silva. ENTREVISTA COM ENI PUCCINELLI ORLANDI. **Polifonia**, *[S. l.]*, v. 22, n. 31, p. 565-585, janeiro-junho 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3148. Acesso em: 01 out. 2024.

SOBRINHO, José Simão da Silva . Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. **Letras,** n. 46, 2014, p. 307–315. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148511736

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil:** sentidos e sujeitos da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Mariza Vieira da. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletin de la sociedad espanõla de historiografia linguística –BSEHL**, vol. 11, 2017, p. 209-224. On-line: http://www.sehl.es/uacuteltimo-nuacutemero.html.

SILVA, Mariza Vieira da. Estado, escola, língua: unidades divididas. In. ORLANDI, Eni; Domingues, Andrea Silva (orgs.). **Linguagem, instituições e práticas sociais**. 1 ed. Pouso Alegre: Univás, 2018.

SILVA, Mariza Vieira da. Políticas de línguas e o discurso lexicográfico: adequação-conversão-regeneração. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 47, p. 364–393, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i47.8666704. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666704. Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, Mariza Vieira da. A profissionalização do professor de português: trabalho, ciência, língua(gem). In. LIMA, José; SARIAN, Maristela; SILVA, Nilse Maria da; MARTINS E SILVA, Vera Regina (orgs.). **Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa:** com a palavra o Profletras Cáceres. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2021.

STÜBE, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas*:** narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas. Campinas, SP, 2008.

STÜBE, Angela Derlise; PRIGOL, Valdir. A aula de Língua Portuguesa: língua e literatura em relação. In. SANTOS, Mariana da Silva; LACHOVSKI, Marilda Aparecida (org.). Entre equívocos e deslocamentos: língua e literatura em movimento . 1. ed., Campinas, SP : Pontes Editores, 2024.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino:** discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

SURDI, Marcia Ione. **A produção do saber sobre a língua nas gramáticas de Rocha Lima:** o não lugar da significação. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2017.

Surdi, Mary Stela. **Um olhar discursivo desconstrutivo sobre os efeitos de ser professor de ~~Língua Portuguesa~~ no acontecimento da pandemia de Covid-19**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2024.

TARLAU; Rebecca; MOELLER; Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai-ago, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

VOIGT, Jane Mery Richter; CORRÊA, Shirlei de Souza. Processo de Construção do Documento Curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: Entrevista Com Cássia Ferri. In. PESCE, Marly Krüger de et. al. (org.). **Novo Ensino Médio em Santa Catarina:** itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville, SC: Ed. Univille, 2024.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In. ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (org.). **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, SP: editora RG, 2009.

ARQUIVO DA PESQUISA

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares – Florianópolis: COREN, 1998.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1. Florianópolis, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 2. Florianópolis, 2021.