UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

GISLAINE CAMARGO MIRA OLIVO

O DISCURSO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CÁCERES
2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

GISLAINE CAMARGO MIRA OLIVO

O DISCURSO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Drª Ana Maria Di Renzo.

CÁCERES
2015

Olivo, Gislaine Camargo Mira
O Discurso sobre interdisciplinaridade nas políticas públicas de língua portuguesa./Gislaine Camargo Mira Olivo. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
129f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.
Orientadora: Ana Maria Di Renzo

1. Análise de discurso. 2. Interdisciplinaridade. 3. Políticas públicas. 4. Políticas linguísticas. I. Título.

CDU: 81'42

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

GISLAINE CAMARGO MIRA OLIVO

O DISCURSO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Ana Maria Di Renzo (Orientador – PPGL/UNEMAT)

_____

Dra. Vera Regina Martins e Silva (Membro – PPGL/UNEMAT)

_____

Dra. Mariza Vieira da Silva (Membro/ UCB)

APROVADA EM: __/____/_____

À minha filha Lavínia por compartilhar comigo, desde o ventre, os desejos desta vitória. Por todas as vezes que a retirei de seu conforto em deslocamentos previstos e imprevistos, por me fazer ausente mesmo que perto, por todas as vezes que chorou embaixo de minha escrivaninha, por todas as vezes que choramos juntas em momentos de desespero que conjugavam compromisso e maternidade. Enfim, por ensinar-me que o mais importante não era a situação que vivíamos, mas a direção para qual nos movíamos. Por todos os sorrisos, pelos primeiros passos, pelas primeiras palavras e por todo gesto de amor que me renovava a cada madrugada de leitura e escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, por toda força concedida na concretização deste sonho, por ter-me feito, mesmo diante de momentos de fraqueza, de decepção e lágrimas, exemplo de superação. Além disso, agradeço a Ele por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e que estão aqui citadas, todas muitíssimo especiais.

À minha família. Especialmente, aos meus pais, Lázaro e Madalena, minhas bases, simplesmente por terem me feito existir, por tanto amor, por tudo o que sou, por cada oração, por terem me proporcionado educação e incentivo pelos estudos, e, apesar das inúmeras dificuldades, por sempre me estimularem a continuar. Aos meus irmãos Jane, Rodrigo e Mateus, partes de mim, por todo amor, companheirismo e refúgio nessa caminhada. Meus amigos mais sinceros! Ao meu sobrinho afilhado Gabriel, pelos momentos de alegria, pelo seu sorriso, pela sua pureza, pelo seu carinho, gestos que me mantiveram firme, me descontraiam em meio a um turbilhão de pensamentos conflitantes. A minha filha Lavínia, por em cada gesto renovar meus ânimos e minha vontade de vencer, por seu grande amor. Minha fonte de vida!

Agradeço, em particular, à minha sobrinha Stephany por todos os momentos de companhia em inúmeras idas e vindas, pelo carinho e cuidado para com a Lavínia. Obrigada por ter sido aquela pessoa com quem sempre pude contar, obrigada por também fazer meu sonho se realizar em cada gesto de companheirismo, de prontidão e afeto. De coração todo meu reconhecimento.

Ao meu esposo Rafael – meu equilíbrio – pela sua incansável boa vontade em me ajudar, por todas idas e vindas, compartilhando meus ideais e incentivando-me a prosseguir, por estar incessantemente ao meu lado, sendo muito mais do que se pode esperar. Amo você!

À professora Ana Maria Di Renzo, minha querida orientadora, minha fonte de inspiração profissional e pessoal, por todos os ensinamentos e oportunidades oferecidos em diversos momentos desde que nos conhecemos, minha imensa gratidão, meu respeito, minha admiração intransponíveis em palavra. Muito obrigada pela paciência, por não ter desistido de mim e nem permitido que eu desistisse. A você todo o meu carinho!

À professora Vera Regina Martins e Silva, sempre disposta a responder às minhas perguntas, pelas indicações de leitura, pela disponibilização de material bibliográfico, enfim pela firmeza e conhecimento que me levaram a compreender a língua por uma diferente perspectiva.

À professora Mariza Vieira da Silva, por todo direcionamento dado desde a qualificação, pelos apontamentos precisos que levaram ao melhor desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Palavras que me levaram a perceber nas falhas, nos interdiscursos, no não-dito a construção dos sentidos sobre interdisciplinaridade. Todo o meu respeito e admiração!

A Renilce Miranda Cebalho Barbosa, por sua ajuda com bibliografias e sugestões, pelos vários apontamentos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – por me proporcionar a realização de mais este grande objetivo, sonho que foi se construindo desde o ingresso no curso de Letras.
À CAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa) e ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

À minha inesquecível turma de Mestrado em Linguística da UNEMAT/2013. Pelo convívio e pelas discussões que também fizeram parte da construção desta dissertação. Muito obrigada Iza, Juliane, Verônica, Cristiane, Amilton, Tereza, Claúdia, Mileide, Marli, Dulcinéia, Erisvânia, Alessandra, Jucinéia, Karine, Jane, Euzélia, Lúcia, Paulo, Enilce, Bruna e Graciene. Relações que despertaram verdadeiras amizades. Não poderia deixar de mencionar em especial meu carinho a Erisvânia, Iza, Cláudia, Alessandra, Cristiane (Cris), Tereza, Mileide, Juliane (Jú) e Amilton, por todo gesto de acolhida, de força (de ajuda mesmo, até para carregar o bebê conforto da Lavínia), enfim, pelo fato de terem feito parte dessa caminhada. Quero ainda nesse espaço citar novamente minha amiga Erisvânia, por compartilhar comigo as minhas angústias em atormentados momentos de decepção, por a cada queda ter sido a mão que me levantou, por todas as madrugadas dedicadas à leitura do meu texto, por todas as vezes que sentou ao meu lado me fazendo enxergar o que até então parecia obscuro. Meu muito obrigada, por embora distante, nunca ter me abandonado, minha amiga co-orientadora!

A todos os demais amigos que longe do contexto acadêmico estiveram comigo,por torceram por mim, por me proporcionarem momentos de distração. Obrigada meus queridos Kellen, Vanessa, João Miguel, Arthur, Maria Eliza, Heitor, Elisângela, Pedro e Willian. Obrigada por compartilharem comigo na construção desse sonho e por me ajudarem a trilhar esses dois anos, com certeza, de forma mais suave.

Agradeço, imensamente, a Cristhiane Santana De Souza e Júlio Cézar Rodrigues da Silva, secretários e amigos do Mestrado, pela prestatividade e competência com que sempre agiram no decorrer dessa caminhada de estudo.

Agradeço ainda, ao primo Antonio Miguel Olivo Neto, pela acolhida em Cáceres, por dividirmos as refeições, as caronas, o aconchego do lar. Por toda disponibilidade sempre que precisei. Meu carinho e minha gratidão.

O fato é que tenho nas minhas mãos um destino e no entanto não me sinto com o poder de livremente inventar: sinto uma oculta linha fatal. Sou obrigado a procurar uma verdade que me ultrapassa. (Clarice Lispector. A Hora da Estrela.)

RESUMO

Este trabalho filia-se à linha de pesquisa "Estudo dos processos discursivos e análise semântica da enunciação" e à teoria Análise de Discurso, desenvolvida por Michel Pêcheux na França e por Eni Orlandi no Brasil. Propomos compreender como a interdisciplinaridade é concebida nas políticas linguísticas e qual efeito tem produzido para a prática de ensino de língua portuguesa. 'Os discursos sobre' interdisciplinaridade têm causado diversas inquietações e debates nas formações continuadas de professores e, por isso, significam sujeitos e instituições. Assim, a análise dos discursos tanto dos documentos que institucionalizam as políticas públicas de ensino de língua portuguesa quanto dos professores e das práticas de língua propostas pelo livro didático de língua portuguesa em análise, coloca em questão a relação entre tais discursos e a concepção de linguagem que os sustentam, a partir das quais os professores inscrevem seu discurso e suas práticas. Consideramos que é(são) aquela(s) concepção(ões) de linguagem que nos permite entender como 'os discursos sobre' interdisciplinaridade significam e afetam a relação do sujeito com as práticas linguísticas, atravessadas ideologicamente pela política de Estado. Sendo assim, importa-nos compreender em que condições de produção o *corpus* em análise acontece e que gestos de interpretação são produzidos sobre o ensino de língua portuguesa. A nosso ver, tais efeitos de sentido se materializam nos discursos que tratam a interdisciplinaridade como "método", "prática","ação de unir e/ou integrar professores para um trabalho em conjunto sobre um mesmo tema", por exemplo. Imaginário instituído a partir da paráfrase com o ensino disciplinar e disciplinador. Para tanto, trabalharemos as formações discursivas em jogo nesses discursos e os efeitos produzidos pela ideologia na instituição das políticas linguísticas para o ensino de língua portuguesa, constitutivos da História das Ideias Linguísticas – HIL, disciplina que estuda "a relação entre Educação, Linguagem e Sociedade, em geral, e entre Escola, Língua e Sujeito" (SILVA, 2007, p.1).

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Disciplina. Interdisciplinaridade. Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

This work joins the line of research "Study of discursive processes and semantics of enunciation analysis" and to the Discourse Analysis theory, developed by Michel Pêcheux in France and Eni Orlandi in Brazil. We propose to understand how interdisciplinary is conceived in linguistic policies and the effect they have on the practice of teaching the Portuguese language. “Discourses about” interdisciplinarity have brought about anxiety and prompted debate about continuous professional formation of teachers, thereby imparting meaning to individuals and institutions. Thus, discourse analysis of the documents that institutionalize public policies for teaching the Portuguese language as well as of teachers and of practices proposed by textbooks, questions the relation between such discourses and the concepts of language on which they are based, from which teachers inscribe their discourse and their practices. We consider that it is those concepts of language that allow us to understand how the discourses about interdisciplinarity produce meaning and affect the relation between the individual and linguistic practices, ideologically crossed by State policies. It is therefore important to understand the context in which the *corpus* in question is produced, and which interpretive attitudes emerge about teaching the Portuguese language. We show that such effects of meaning materialize in the discourses regarding interdisciplinarity, such as “method”, “practice”, and “uniting teachings to work together on a subject”. This imagery is founded on a paraphrase on disciplinary and disciplining teaching. We will work on the discursive formations at stake in these discourses, and the effects of ideology in the establishment of linguistic policies for teaching Portuguese.

Keywords: Discourse. Ideology. Discipline. Interdisciplinarity. Linguistic policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I: INTERDISCIPLINARIDADE: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS SENTIDOS 16

1.1 As disciplinas 17

1.2 A interdisciplinaridade 25

1.3 A fundação dos ‘discursos sobre’ interdisciplinaridade nas políticas públicas de Estado 44

CAPÍTULO II: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: A NATUREZA DA LINGUAGEM E A INTERDISCIPLINARIDADE 52

2.1 A interdisciplinaridade e as concepções de língua 52

2.2 O discurso da interdisciplinaridade no Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II de Língua Portuguesa 64

2.3 O discurso da interdisciplinaridade nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCs 73

CAPÍTULO III: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA 87

3.1 O discurso do sujeito professor de língua portuguesa: a interdisciplinaridade em jogo nas formações imaginárias 87

3.2 O lugar da interdisciplinaridade nas atividades linguísticas escolares 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 116

ANEXOS 125

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA 125

ANEXO B –RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação filia-se à Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida no Brasil por Eni P. Orlandi, articulada com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Propomos como objetivo compreender os 'discursos sobre' interdisciplinaridade nas políticas públicas de ensino de língua portuguesa, tomando como *corpus* de análise os documentos que institucionalizam essas políticas, bem como as entrevistas realizadas com professores de língua portuguesa da rede estadual de ensino e exercícios recortados do livro didático "Vontade de Saber Português", utilizado no triênio 2014/2015/2016. Para dar sustentabilidade aos discursos analisados, fizemos uma discussão sobre o conceito de disciplina, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Também, revisitamos partes da Constituição Federal de 1988, das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP, das Orientações Curriculares de Mato Grosso - OCs e do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar- GESTAR II, materialidades que se apresentam como as condições de produção do nosso trabalho.

O interesse em tomar a interdisciplinaridade como objeto de análise surgiu durante a minha atuação docente no ensino de língua portuguesa em escolas públicas. Percebi que o ambiente escolar estava sendo inundando por uma grande preocupação entre os docentes em desenvolver trabalhos e projetos interdisciplinares, gestos que reproduziam uma política de Estado, sem, no entanto, refletirem sobre a relação entre o ensino de língua e a interdisciplinaridade. A equipe gestora da escola lançava as propostas de trabalho do ano letivo e o termo "interdisciplinaridade" era a palavra chave. O discurso da ordem na cobrança desta prática era compreendido pelos professores como um agrupamento de disciplinas em torno de um objeto comum. Tal gesto de interpretação não levava em conta os 'discursos sobre' interdisciplinaridade e sua relação com a língua. Um gesto que se inscreve na memória do dizer que atesta a relação com o cumprimento das políticas linguísticas instituídas pelo Estado que prescreve documentos visando a co-responsabilização dos sujeitos professores com o sucesso ou fracasso na educação.

Durante meu envolvimento com os ditos trabalhos interdisciplinares percebia que, embora a proposta objetivasse solucionar os problemas da educação ou, no

mínimo, trazer melhores resultados de aprendizagem, ao final das atividades, a prática era a mesma, isto é, não ocorria ruptura com as velhas práticas, tal como propunham as políticas. Logo, o trabalho permanecia na mesma fragmentação que decide categoricamente o que e como cada professor deve ensinar nas respectivas disciplinas. Desse modo, havia uma espécie de roteiro que determinava/limitava o conteúdo a ser discutido por cada professor em torno do objeto comum escolhido para o trabalho. Isto é, uma prática que toma a língua como transparente, permanecendo nos limites de um sistema de língua monolítico, completo, em detrimento de uma outra concepção que a compreende enquanto multiplicidade de sentidos possíveis que podem ser atribuídos a partir dos princípios de linguagem enquanto mediação entre o homem e a sociedade, ou seja, inscrita no contexto histórico-social e ideológico.

Sendo assim, nossas análises nos levaram a compreender o funcionamento discursivo da interdisciplinaridade cujas práticas não alteram as condições de produção históricas do ensino de língua portuguesa, uma vez que este ainda permanece alienando ao efeito da busca da unidade, o que se configura numa forma de censura a outras práticas linguísticas possíveis, um fazer interdito que impede o sujeito (neste caso, o aluno) de atribuir sentidos, devido a sua inscrição em uma determinada formação discursiva.

Desta forma, acreditamos que, pelo viés da Análise de Discurso, que compreende a língua como mediação entre o homem e o mundo, os ‘discursos sobre’ a interdisciplinaridade não produzem rupturas porque estão desvinculados da própria natureza da linguagem, ou seja, a língua é a própria condição de sua própria interdisciplinaridade. A língua, nessa perspectiva teórica, permite extrapolar os limites da superfície textual e avançar em direção às margens do texto, reconhecendo nelas as relações que, apesar de não remeterem diretamente às supostas evidências da estrutura linguística do texto, determinam a sua constituição e significação.

A interdisciplinaridade vista como um método não promove deslocamentos no ensino de língua, se volta para o domínio dos produtos, tirando de foco o processo de produção dos sentidos. Segundo Orlandi (1996, p.57) “o método de que necessitamos deve então ser ‘histórico’ (discursivo) e fazer apelo à interdiscursividade, trabalhando com os entremeios, os reflexos indiretos, os efeitos”. Muitos dos sentidos se instauram a partir daquilo que não está dito, pelo que está implícito, isto porque a materialidade da língua manifesta processos ideológicos que destituem a ilusão de objetividade e neutralidade, revelando os processos políticos e históricos que lhe são constitutivos.

Discutir a interdisciplinaridade sob a luz da Análise do Discurso nos permitiu o diálogo com a História das Ideias Linguísticas devido à aliança estabelecida entre a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional de modo a contribuir sobre as questões da língua voltada para uma nova prática de leitura que relaciona o dizer com o não dizer, negando os princípios da literalidade que geralmente rondam o contexto escolar e negam a interdisciplinaridade como espaço de mediação entre os sujeitos e os conhecimentos.

Embora o funcionamento da interdisciplinaridade se apresente imaginariamente através dos discursos das políticas linguísticas como um modo de ruptura com o ensino tradicional, não há sustentação, porque o funcionamento da linguagem implica a relação sua exterioridade como constitutiva da significação. Isso significa dizer que a linguagem é tão interdisciplinar que pode convocar qualquer assunto e/ou área do conhecimento. Na concepção disciplinar, as práticas linguísticas homogeneízam conteúdos e alunos que devem apreender sobre eles os mesmos sentidos, como se os sentidos fossem únicos e estivem presentes nas próprias palavras. Pêcheux (1997, p. 161) considera que "uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja próprio, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva".

Então, a inquietação que deu origem a esse trabalho nos possibilitou compreender o funcionamento discursivo da interdisciplinaridade nas práticas linguísticas escolares como espaço empírico de ação. A importância de se discutir políticas linguísticas está no fato de o poder político privilegiar esta ou aquela língua, determinando uma unidade no bem falar e no bem escrever. Estas políticas linguísticas têm origem desde a época da colonização, em que o colonizador impôs sua língua aos conquistados. Posteriormente, no século XVIII, o Marquês de Pombal reforçou a imposição com métodos rígidos e, desde então, os brasileiros buscam se firmar em sua identidade linguística. E é através dessas políticas linguísticas que a língua passa a significar na Escola, é por elas também que o professor assume uma determinada concepção e suas práticas. Para tanto, dividimos este trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo intitula-se "INTERDISCIPLINARIDADE: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS SENTIDOS" e busca historicizar a constituição dos 'discursos sobre' interdisciplinaridade. Nesse sentido, apresentamos recortes teóricos do par disciplinar/interdisciplinar que instituem sentidos e significam na comunidade escolar, além de disposições sobre a inauguração dos 'discursos sobre' interdisciplinaridade em

documentos oficiais que tratam da Educação. Esse recuo histórico nos permitiu compreender o modo como se formam e se cristalizam na memória da educação os referenciais imaginários que se constituem em discursos fundadores tanto sobre a disciplinaridade quanto da interdisciplinaridade. Vale esclarecer ainda que tomamos os 'discursos sobre' tal como compreendidos por ORLANDI (1990, p. 37) como "uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos [...] um lugar importante para organizar as diferentes vozes [dos discursos de]". No capítulo II, nomeado de POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: A NATUREZA DA LINGUAGEM E A INTERDISCIPLINARIDADE, procuramos compreender os sentidos de interdisciplinaridade a partir da concepção de língua que se adota, pois a atribuição histórica de sentidos sobre a língua nacional convoca a memória de formação social do Brasil em sua dimensão linguística, razão pela qual tomamos o discurso da interdisciplinaridade no Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II de Língua Portuguesa e nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCs, enquanto políticas linguísticas para análise. Por fim, no capítulo III, "O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA", trazemos o discurso do sujeito professor de língua portuguesa nas suas formações imaginárias para analisarmos o lugar da interdisciplinaridade nas atividades linguísticas escolares. Tomamos também recortes das proposições de exercícios sobre a língua impostas no Livro Didático (LD) para compreender como essas materialidades significam a interdisciplinaridade e qual efeito de sentido que se produz na relação do sujeito com a língua, compreendida por nós como espaço de mediação, concepção a partir da qual percorremos os sentidos de interdisciplinaridade.

CAPÍTULO I

INTERDISCIPLINARIDADE: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS SENTIDOS

Porque é histórico, muda. Porque é histórico, permanece.
Eni Orlandi

Pesquisar a questão da interdisciplinaridade apresenta-se como algo desafiador devido às inúmeras definições teóricas e interpretações que emergem. Na polissemia que o termo suscita, buscaremos compreender como os preceitos teóricos produzidos sobre a interdisciplinaridade afetam as políticas educacionais e atravessam as práticas de ensino, sendo interdiscursivamente reproduzidos pelos professores. Com tal enfoque, traçaremos um percurso histórico de constituição do termo interdisciplinaridade buscando compreender nas/pelas discursividades que circulam e se materializam no discurso do Estado, reverberando sentidos outros, discursos que ora se contrastam, ora coincidem ou mesmo se confrontam em sociedade, gestos de leitura que procuraremos mostrar inscritos na perspectiva teórica da Análise de Discurso, que dispõe de um dispositivo teórico analítico que produz um "deslocamento no olhar leitor e trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco[1] e à ideologia[2]), na sua relação com o simbólico" (ORLANDI, 2102, p.23).

Nas instituições educacionais acontecem debates intermináveis, visando a homogeneizar a teorização da interdisciplinaridade de modo a atingir as salas de aula através dos professores, tratando a interdisciplinaridade como uma reação à abordagem disciplinar dos objetos de estudo. Este 'discurso sobre' a interdisciplinaridade nos leva a considerar que o surgimento do nosso objeto de estudo está essencialmente relacionado, histórica e epistemologicamente, à "disciplinaridade". Portanto, partiremos da noção de disciplina para tratar da noção de interdisciplinaridade que se tenta impor a partir de inúmeros teóricos e projetos educacionais. Sobre o par "disciplina versus interdisciplinaridade", Mangini (2010) afirma que:

> Ambas são pares opostos e complementares de uma mesma totalidade epistêmica. Cada qual contém em si os traços de especificidade e de generalidade. As disciplinas se constituíram historicamente em relação umas

[1] O equívoco na perspectiva do discurso é entendido como o efeito da falha da língua inscrevendo-se na história.
[2] A ideologia "é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos [...] não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo" (ORLANDI, 2012a, p.46-47).

> com as outras. O sentido da existência de uma disciplina justifica-se apenas pela existência de outra. Seja direta ou indiretamente, as disciplinas dialogam, compartilham, dividem e distinguem-se mutuamente. (p.62)

A afirmação de Mangini (2010) põe em evidência a constituição histórica das disciplinas que compreende determinadas condições de produção e que, uma vez significadas, institui sentidos que passam a funcionar como únicos, isto é, a partir da instalação dos sentidos e/ou inculcação.Estes produzem efeitos homogeneizadores em que a ideologia presente confere às disciplinas o poder de controle do corpo e da mente, uma vez que o processo de disciplinarização objetiva "assegurar a ordenação das multiplicidades humanas [...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma 'ordem'" (FOUCAULT, 2006, p. 135). Assim, as disciplinas podem até dialogar, mas a distinção por matérias marca um distanciamento de significação.

Para tanto, consideraremos alguns autores que pesquisam sobre a constituição das disciplinas no ensino, preocupando-nos com os diferentes efeitos de sentido, com sua definição, que compreende princípios morais, matérias de ensino, ramo do conhecimento, conteúdos, e com uma abordagem histórica que nos levará a compreender as diversas transformações que o termo sofreu ao longo do tempo. Assim, a partir das especificidades que serão tratadas, procuraremos compreender o modo como se formam e se cristalizam na memória da educação os referenciais imaginários que constituem seus discursos fundadores, tanto da disciplinaridade quanto da interdisciplinaridade, visto que essas duas noções constitutivamente estão imbricadas, tanto etimologicamente quanto metodologicamente.

1.1 As disciplinas

Percorrendo os caminhos da história em relação a questão do ensino, retomamos os propósitos instalados pela Grécia Antiga, em que os filósofos gregos dedicavam-se ao ideal de unidade do conhecimento. Para tanto, dispunham de um programa que recebia a denominação *Enkuklios Paidéia*, grupo que se caracterizava pelo desenvolvimento de um ensino circular que contemplasse o todo. Segundo Gusdorf (2006, p.21)

> Os gregos deixaram-nos igualmente a noção de *enkuklios Paidéia,* que a nossa palavra enciclopédia transcreve e que, na sua significação etimológica quer dizer ensino circular. O círculo, forma perfeita, indica a necessidade de obrigar os alunos a fazer volta completa dos conhecimentos disponíveis, reunidos na unidade de uma forma harmoniosa.

Dessa forma, o discurso dos projetos atuais de ensino filia-se a uma memória que convoca a concepção de ensino instituída pelos gregos, como um conjunto de formulações já feitas, uma vez que, para Pêcheux (1999), a memória discursiva

> [...] seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (p.52).

Assim, a noção de *enkuklios Paidéia,* enquanto acontecimento histórico, toma lugar na memória e suscita interpretações. Desse modo, pensar a história do ensino instituída pelos gregos convoca os sentidos de conhecimento, aqueles que são "reunidos na unidade" e se dão de "forma harmoniosa", como se a língua não estive sujeita à falhas e equívocos. Em oposição aos sentidos de "unidade" e de "harmonia" consideramos que a falha e a falta como constitutivas do simbólico e que o equívoco é produzido pela inscrição da língua na história, tida como espaço de contradição convoca a ideologia. A língua e a história como materialidades não são transparentes, tampouco neutras; admitem em suas formas a opacidade, configurando, assim, o próprio local de atuação da ideologia no discurso.

Pelo mesmo sentido de educação, Platão defendia a unificação da ciência, trabalho que deveria ser realizado pelo campo da filosofia. Programas como O *Trivium* – correspondendo às artes da linguagem – que integrava o ensino de gramática, retórica e dialética, e o *Quadrivium* – que se referia às artes matemáticas – que contemplava aritmética, geografia, astronomia e música, representavam ideologicamente a forma de se obter conhecimento na articulação das letras e da ciência. Conforme Aiub (2006) essa divisão se constituía somente como metodologia, pois o universo era compreendido como totalidade e a educação grega atendia ao ideal de universalidade, uma ideologia que institui/organiza um processo de naturalização dos sentidos, ancorando-se no já-dito da "unificação". Segundo Orlandi (2007b, p.48), a

> [...] ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique.

Logo, para nós, fazer essa (re)leitura é fundamental para que possamos compreender os sentidos que se foram construindo para a interdisciplinaridade que se atualiza no presente.

Segundo Mangini (2010), Aristóteles sugeria a divisão da ciência em filosofia teorética: física e matemática e em filosofia prática: lógica, ética e política. Essa forma de organização do ensino tornou-se uma tradição, sendo preservada também pelos filósofos romanos. Citamos Quintiliano, que agrupava o ensino nas bases da gramática, música, geometria, astronomia, história e filosofia. Segundo Orlandi (2001), criar tradição também é uma das características do discurso fundador:

> Cria tradição de sentidos projetando-se **para a frente e para trás**, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim [...]. O fundador busca a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação. (p.14 – grifos nossos)

As disciplinas, então, se sustentam pelo discurso fundador, pois estão "arraigadas" na memória, produzem o efeito de sentido do "permanente", tornando difíceis os deslocamentos de sentidos e a ruptura com os modos de ensino historicamente construídos.

Séculos depois, em um contexto histórico diferente, as políticas educacionais[3] lançam como ideais princípios que buscam discursivamente acabar com a fragmentação instaurada pela formação das disciplinas (como vamos perceber mais adiante), tomando os sentidos de unificação e/ou universalidade na relação com a interdisciplinaridade, o que nos remete a Orlandi (2001), que afirma que os sentidos projetam-se "para a frente e para trás". Eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história, num processo interdiscursivo que afeta os discursos das políticas públicas educacionais atuais.

O mesmo padrão de ensino com tendências integradoras também foi mantido durante o século XIII, período em que a universidade articulava gramática, retórica e dialética com aritmética, geometria, astronomia e música, com o objetivo de consubstanciar as áreas das letras e das ciências.

[3] Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso, conforme análise nos capítulos seguintes.

Nos discursos, até o momento da história, observamos que as propostas de ensino estão voltadas ao princípio da unificação, em que o agrupamento das áreas de ensino convoca na relação com língua o sentido de apreender o todo, ou ainda, fazer convergir para um só fim. Esse princípio vai instalando sentidos na memória e no modo de significar a educação. Com isso, institui um sentido de educação associada à unificação, ou seja, o que podemos observar é que há a busca de um discurso homogêneo, que constitui a relação entre a educação e a interdisciplinaridade, como se esse fosse o meio pelo qual contemplasse "pleno" conhecimento.

Mangini (2010) afirma que a ruptura com a forma de unidade do pensamento passa a ocorrer nos séculos XVII e XVIII, período em que algumas mudanças começam a ser apontadas, porém com percepções diferentes acerca dos motivos que tenham levado a instalação das disciplinas, isto é, teoricamente a justificativa da fragmentação do conhecimento.

Santomé (1998) atribui a disciplinarização do conhecimento ao processo de industrialização, visto que a partir da transformação social ocorrida na Europa houve a necessidade de especializar técnicas e saberes, fator que contribuiu para o surgimento também do termo disciplina, que se definia como um objeto de estudo com conceitos, métodos e procedimentos particulares. Nesse sentido, temos

> Uma disciplina é uma maneira de organizar e **delimitar um território** de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí cada disciplina nos oferecer uma imagem particular da realidade, isto é, **daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo**. (SANTOMÉ, 1998, p.55 – grifos nossos)

A definição de disciplina representa uma construção imaginária como efeito ideológico, na qual os sentidos de disciplina vão sendo construídos. No viés apresentado por Santomé (1998), destacamos a expressão "delimitar um território" que, em outras palavras, remete a fazer a determinação das fronteiras do conhecimento, ou ainda, determinar o que é próprio de uma ou de outra, noção materializada em "daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo". Os 'discursos sobre' o conceito de disciplina vão produzindo efeitos de sentido que vão constituindo a nossa memória de forma a funcionar como referenciais da identidade da educação e do ensino.

Pelas considerações de Zabala (2002), o caráter integrador do conhecimento foi interrompido a partir da divisão do sistema de ensino feita por Napoleão na França, no século XIX, a partir da criação da universidade de Letras e das faculdades de Ciências, característica que se estendeu a todo Ocidente, criando, assim, a possibilidade de

escolha dos alunos entre uma cultura literária e uma cultura científica. Essa divisão significou, segundo o autor, a compartimentação do saber em que "um setor considerável do campo epistemológico é construído como se o outro não existisse" (p.18). O discurso de Napoleão representa o discurso político e ocupa uma posição de autoridade, sendo significado como única fonte de sentido, imprimindo sentidos que levam a conformidade e legitimam o imaginário que divide as letras e as ciências.

Percebe-se que, com a criação de blocos disciplinares, a língua passa a ser tomada, ou compreendida, como uma ciência "semelhante" às exatas. Assim, a língua enquanto disciplina se homogeneíza e significa a partir de relações estanques e de sentidos, materializando pelo interdiscurso, uma concepção de língua enquanto máquina pensada inicialmente por Saussure.

Paviani (2008) compartilha da mesma ideia e considera que o aumento do número de disciplinas está relacionado à consolidação das primeiras universidades, organizações de cursos e ao surgimento de novas carreiras. Segundo este teórico, as disciplinas passam a ser relacionadas com as estruturas organizacionais e administrativas das universidades, em que sua expansão promove a formação das disciplinas envolvendo "não apenas critérios epistemológicos, mas também políticos" (p.37). Isso significa que a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados foram sendo determinados a partir do grau de importância da disciplina, que eram definidos por diferentes grupos de poder, os quais decidiam a permanência ou retirada de algumas disciplinas. Dito de outra forma, a disciplina como movimento de institucionalização do conhecimento incorpora princípios de ordem lógica, filosófica e epistemológica e de ordem político-administrativa. Este último atua na prática de interdição do dizer, fazendo circular o imaginário de sujeito livre. No entanto, seu discurso é atravessado pelo discurso do Outro e mesmo não sendo a fonte de seu dizer, tem a ilusão de sê-lo.

Gusdorf (2006) assevera que, embora o processo de especialização disciplinar tenha iniciado nos séculos XVII e XVIII, sua consolidação se dá no século XIX, momento em que os ideais positivistas[4] afetavam fortemente as universidades através de uma ideologia de recortes sobre o objeto de estudo, por exemplo, a epistemologia da

[4] O positivismo é um movimento que procura enfatizar a necessidade de se considerar a experiência e os dados positivos. Ele se caracteriza por uma interpretação da experiência mediante a razão; daí seu maior valor como descrição e análise objetiva da experiência. Dessa objetividade entende-se a sua fecundidade no campo prático, técnico e aplicado, resultando no processo das ciências naturais no século XIX (cf. Padovani e Castagnola, 1967).

fragmentação se confirma no campo da química, que se subdividia em química mineral e orgânica. Ainda para Gusdorf (2006), a maior preocupação das universidades ficou restrita a pequenos domínios, fazendo com que perdesse seu sentido de universalidade, dispondo de uma estrutura orientada pelo isolamento.

Tanto em Zabala (2002) como em Paviani (2008) e Gusdorf (2006), a instalação e o conceito de disciplina remetem a fragmentação, ou seja, nas/pelas discursividades a disciplina passou a significar divisão do conhecimento em pequenas partes, rompendo com o sentido de totalidade. O arquivo que vimos discutindo mostra que a diversidade de enfoques na questão da fundação dos discursos e da implantação da disciplina não invalida a tentativa de relacionamento entre diferentes processos discursivos. A noção de arquivo mobilizada pela Análise de Discurso tem como ponto de partida a concepção de Pêcheux (1994) que a compreende como "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" (p. 57), que concebe a espessura histórica como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. Assim, o arquivo está sujeito à interpretação, à confrontação de diferentes formas de interpretação, que não comporta uma relação unívoca com os sentidos. Desse modo, o corpus teórico que temos apresentado nos permite compreender a formação dos sentidos daquilo que constitui a historicidade da educação, particularmente no que se refere à questão histórica do ensino disciplinar nas tentativas de substituição pela interdisciplinaridade.

Tomando como referência Foucault (2012), o gradual desenvolvimento da fragmentação da ciência acaba por produzir campos disciplinares cada vez mais inflexíveis e delimitados, assinalados e adequados pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A especialização passa a ser intensamente valorizada, tanto na criação de novas disciplinas científicas quanto na direção de subdivisões internas nos próprios campos disciplinares, uma vez que a disciplina "se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos..." (Foucault, 2013, p.28). Corroborando Silva[5] (s.d. – grifo da autora), diz que "uma *disciplina*, via teorias,

[5] Mariza Vieira da Silva "Disciplina" disponível em http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=48acessado 30 de Junho de 2015.

tecnologias e instrumentos linguísticos, delimita o que pode e deve ser dito sobre determinado campo de conhecimento".

A fragmentação pelo viés teórico da educação vai se apresentando como algo negativo, pois a especialização faz perder "a visão do todo" (cf. Paviani, 2008), considera-se que as disciplinas engessam fixamente os limites do conhecimento, tanto para alunos quanto para professores, visto que seus discursos devem partir de um lugar institucional, aprisionando seus objetos de pesquisa/ensino/estudo. Em contrapartida, os ideais educacionais lançam políticas que partem do fazer interdisciplinar como novo suporte para o ensino e a aprendizagem e que esse é o caminho para "**o diálogo com outras fontes do saber**, deixando-se irrigar por elas" (FAZENDA, 2002, p.15 – grifos nossos).

Assim, o que vamos percebendo é que o conhecimento é limitado pela formação das disciplinas, por não permitir o "diálogo com outras fontes do saber". Por outro lado, gostaríamos de destacar que é por meio da linguagem que cada disciplina se materializa, fator que se constitui no fio condutor do nosso trabalho, pois a língua, para a Análise de Discurso se constitui na própria interdisciplinaridade, no sentido de que ela convoca sentidos outros pela relação com a história e a exterioridade. Nesse sentido questionamos: O problema da educação/do sistema de ensino está relacionado à divisão do conhecimento em disciplinas? A solução está nos princípios epistemológicos da interdisciplinaridade? Consideramos que o equívoco que se apresenta está na concepção de língua que se adota, seja em uma prática ou em outra, pois ambas são compreendidas como método. Entendemos o equívoco,conforme Orlandi (2012a), como um dizer que se instala pelo efeito da falha produzida inconscientemente, e que ao ser materializada pela língua, possibilita a produção de sentidos outros, provocados pela inscrição do dizer em determinada formação discursiva, afetado por posições que o sujeito da linguagem ocupa.

Pelo viés teórico ao qual nos filiamos, a linguagem é entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade social, posto que essa mediação é feita pelo discurso, elemento pelo qual o sujeito se significa e é significado. Portanto, é a partir dessa concepção de língua que um objeto de estudo pode ser abordado em sua complexidade, expondo-se aos limites estabelecidos pelos conteúdos.

Ainda para refletirmos sobre a formação das disciplinas, podemos compreendê-la em seu funcionamento através da relação entre paráfrase e polissemia: entre o "mesmo" e o "diferente". A paráfrase reitera o "mesmo", a memória, o dizível que está

no nível do ensino integrado (inaugurado pelos filósofos gregos), que embora o termo interdisciplinar não esteja explícito, convoca relações de sentido, enquanto que a polissemia admite, permite, abre-se para o "outro" convocando a disciplinaridade, que surge como deslocamento dos sentidos da forma de se obter conhecimento, como ruptura dos processos de significação (Cf. Orlandi, 2012a). Nessa relação, a memória acaba estruturando-se entre a paráfrase e a polissemia, podendo vir a produzir efeitos outros, que não os esperados, efeitos metafóricos, promovendo a ressignificação, a não transferência de sentidos. Portanto, são nas falhas, nos interdiscursos, nos desvãos entre o dito e o não-dito que se constrói a tensão entre as disciplinas e a interdisciplinaridade. Nesse ponto, é importante destacar o que vem a ser essa tensão presente nos discursos:

> Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI , 2012a, p. 36).

Na perspectiva assumida neste trabalho, compreendemos que a cada retomada dos termos, seja nos sentidos de agrupamento ou fragmentação, põe-se em funcionamento uma dinâmica de sentidos sobre os quais se pode ou se deve falar. Isso nos remete para o que é externo às condições de produção, ao que é constituído pela ideologia e pela historicidade, mas que é também constitutivo do processo.

No século XIX, a palavra disciplina convoca sentidos outros, que irrompem com a noção de especialização, de conteúdo ou designação de matéria de ensino, comportando uma forte carga semântica ligada aos conceitos de ordem, ensino, obediência, punição e preparo intelectual, físico e emocional. Historicamente, disciplinar significou sujeitar o discípulo, aquele que recebe o ensino de alguém e, por conseguinte, deve aprender um conjunto de conteúdos, memorizar noções e definições. De acordo com Chervel (1994), o vocábulo disciplina traz o sentido de vigilância no adentramento das instituições em que a repressão é uma forma de disciplinar as condutas prejudiciais a boa ordem.

> Uma 'disciplina', é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1994, p.180).

A noção de disciplina apresentada por Chervel (1994) é observada nas instituições escolares em práticas reguladoras de horários, controle do espaço, obrigação ao silêncio e imposição de normas.

De maneira mais abrangente, Foucault (2006) corrobora com a mesma premissa de Chervel (1994) e considera a disciplina como um método eficiente de exercer o poder dentro e fora das várias instituições sociais por constituir-se como formações discursivas. De acordo com Orlandi (2012a), uma formação discursiva "se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito" (p. 43). Isto implica dizer que os sentidos se definem pela articulação com a ideologia, uma vez que ideologia atravessa o interdiscurso, afetando a memória, isto é, os sentidos não estão predeterminados na língua, mas se encontram constituídos nas e pelas formações discursivas.

Diferente desse lugar teórico, que sofreu mudanças, a designação disciplina na atualidade remete a matéria escolar e as críticas recaem sobre o discurso de padronização e uniformização do conhecimento, voltada para a sua cristalização e enclausuramento. Nesse sentido, as disciplinas reproduzem o conflito entre conservação e mudança, saber e poder e, conforme já mencionamos, demarcam as fronteiras os limites de uma disciplina no âmbito da linguagem, em práticas que a concebem apenas como transmissora de informações daquilo que já está posto, uma espécie de reprodução do saber já constituído na decodificação dos termos.

Consideramos que a discussão sobre o funcionamento discursivo do termo disciplina como parte integrante do conceito de interdisciplinaridade é fundamental, devido aos inúmeros significados atribuídos a ele, colocando-o em estreita relação com os diferentes conceitos que coexistem na literatura especializada. As disciplinas podem estabelecer uma interlocução, porém, não se trata, assim, da predominância de uma sobre a outra, nem tampouco da extinção. A questão a ser pensada se volta à concepção de linguagem como mediação, pois essa mediação, que é o discurso é que torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (cf. Orlandi, 2012a).

1.2 A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade tem-se feito presente nas orientações educacionais e posta como princípio básico nos documentos oficiais. Tratamos como documentos oficiais aqueles produzidos pelo Estado e pela Escola, tais como os PCNs, OCS, Programa Gestar II, LBD, Plano Político Pedagógico, Planejamento Anual de Ensino, que são analisados no decorrer dos capítulos. Comumente, os textos dos projetos pedagógicos citam a interdisciplinaridade como meta a ser alcançada em virtude de uma educação de mais qualidade, uma vez que o professor deve

> Desenvolver o conteúdo prioritariamente por meio de projetos interdisciplinares, procedimento pedagógico que beneficia todas as partes envolvidas [...] porque não parte de princípios rígidos, mas prevê princípios necessários à proposta que será implementada, que planeja, busca soluções para problemas concretos, troca experiências (MATO GROSSO, OCs – Linguagens, 2012, p.141).

Observa-se que a interdisciplinaridade aparece como projetos, procedimentos pedagógicos, que não são rígidos, porém, que buscam soluções para problemas concretos. Novamente, o conceito empírico de circunscrever um problema de ensino com várias áreas do conhecimento.

Esse dizer convoca, na relação com o já dito, sentidos que pretendem a superação de um ensino disciplinar, isto é, que tem reduzido o conhecimento a pequenas partes que não dialogam entre si. Portanto, não significam para o aluno. Essa noção é afirmada ainda em: "A natureza do processo dialógico interdisciplinar considera relevante as especificidades das disciplinas que compõem a área, sem, contudo, pensá-las estanques em cada disciplina, mas correlacionando-as por meio dos seus objetos comuns" (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.7). Observamos que o caráter "estanque" associado à fragmentação é algo a ser superado pela "correlação" com o processo dialógico. Outra vez, tem-se aí a ideia de interdisciplinaridade como a justaposição de áreas em torno do ensino sobre o mesmo tema.

Considerando-se, assim, revisitaremos os discursos presentes na literatura sobre interdisciplinaridade para compreender os sentidos a ela atribuídos para, no próximo capítulo, discutirmos como ganha materialidade nos documentos que instituem as políticas de língua.

A interdisciplinaridade tem significado nas políticas de língua e para alguns teóricos a solução para o sistema de ensino brasileiro ao convocar discursivamente novas posturas práticas por parte dos docentes. Assim, as políticas públicas de língua a apresentam como uma nova ferramenta de trabalho capaz de superar o reducionismo do

conhecimento trazido pelas disciplinas que, conforme já discutimos, se responsabiliza por um ensino isolado em detrimento da compreensão do todo.

Os ‘discursos sobre’ interdisciplinaridade indicam o deslocamento da divisão para a união, sugerindo que os fenômenos não existem soltos, isolados, mas ocorrem num intricado e complexo processo das mediações e objetivações humano-sociais. De acordo com Frigotto (2008), a totalidade só se concretiza no âmbito da vida em sociedade que traz consigo “problemas ético-políticos, econômicos, culturais e epistemológicos”, e acrescentaríamos linguísticos.

De acordo com Morin (2002), a partir do paradigma da interdiscplinaridade, a educação assume uma nova posição ao se orientar pela possibilidade de susbstituir conceitos na prática diária que passe a considerar o complexo ao invés da parte, a multidimensão ao invés da unidimensão, a recomposição ao invés da decomposição e a desordem ao invés da ordem. Ao serem lançados novos ideais educacionais, como é o caso da interdisciplinaridade, por meio de diretrizes e tantos outros documentos das políticas públicas, percebemos que estes são incorporados pelo discurso pedagógico e instituições escolares como termos de ordem. E os sujeitos agentes da educação são responsabilizados por assumirem um **discurso equivocado** (grifos nossos), já que os conceitos não lhes significam teórica ou praticamente, pois conforme afirma Carvalho (2001)

> [...] o discurso pedagógico dessas instituições torna-se um conjunto de expressões e conceitos tão “sagrados” quanto **vagos e ambíguos**, instaurando um certo consenso retórico **vazio de significações** e incapaz de veicular perspetivas que possam ter alguma relevância na transformação ou mesmo na compreensão de nossas ações e políticas educacionais (CARVALHO, 2001, p.157 – grifos nossos).

Por outro lado, entendemos que o discurso que está sendo significado como “discurso equivocado”, bem como, “conceitos vagos e ambíguos” que provocam um “vazio de significações” podem representar, segundo Pêcheux (1997), “mecanismos de resistência”, espaços para o deslizamento de sentidos, para a ruptura em relação ao discurso político educacional, isto porque estamos sempre sujeitos a interpretar e a produzir múltiplos efeitos de sentido de acordo com cada posição-sujeito. Mariani (1998) esclarece, a partir de Pêcheux, o que vem a ser a resistência em termos discursivos:

> É a possibilidade de, ao dizer outras palavras no lugar daquelas prováveis ou previsíveis, deslocar sentidos já esperados. É ressignificar rituais enunciativos, deslocando processos interpretativos já existentes, seja dizendo uma palavra por outra (na forma de um lapso, um equívoco), seja

> incorporando o *non sens*, ou simplesmente não dizendo nada (MARIANI, 1998, p. 26).

Compreendemos, assim, a resistência no discurso como esta possibilidade de "deslocar sentidos já esperados", a possibilidade da ruptura de sentidos. É pensando deste modo a resistência como a possibilidade de furar o sentido esperado, promovendo novos modos de significação que consideramos a possibilidade do *non sens* como uma manifestação de resistência nos espaços escolares e situações destinadas ao fazer interdisciplinar como mais uma perspectiva de ensino lançada pelo Estado, tornando-se apenas *slogans educacionais* (cf. SCHEFFLER, 1974). Contudo, devemos discordar da afirmação de Carvalho (2001), que considera que as significações dos conceitos para o contexto escolar ou mesmo repercussões práticas permanecem tão "obscuras" como "inócuas", visto que, se pensarmos a condição de ser sujeito como um efeito da interpelação ideológica, admitimos, com Pêcheux (1997), que este "ritual" não se dá "sem falhas", que há a possibilidade de outros sentidos, que há a "brecha" por onde irrompem os contrapontos, mas que este espaço do outro dizer também é consequência da interpelação ideológica, da condição de ser sujeito na ambiguidade, um sujeito inscrito no simbólico, em sua relação entre língua e ideologia, condição que o faz significar de uma maneira ou de outra os efeitos do 'discurso sobre' interdisciplinaridade. Assim, os sentidos não permanecem "obscuros" ou "inócuos" como se fosse impossível atribuir significados, ou como se o conceito não despertasse nenhuma forma de interpretação, pois "diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar" (ORLANDI, 2012a, p.45).

As tentativas de mudanças nos contextos escolares surgem em reposta a algo que não vai bem: nesse caso, a Escola passa a ser um local que necessita ser transformado a partir dos 'discursos sobre' a má qualidade da educação e, ao admitir a necessidade de mudança, admite-se também o fracasso que em parte tem sido associado ao ensino disciplinar. Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p.99), afirma:

> Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos.

Teóricos como Morin têm defendido a interdisciplinaridade como solução aos problemas educacionais, por considerar que a integração entre as disciplinas do currículo pode atender as exigências do mundo contemporâneo, considerando que a Educação e os processos de ensino, quando abertos, dispõem de componentes interativos que podem desestabilizar o que está delimitado pela disciplina, ou seja, que

os conteúdos listados como pertencentes a uma determinada disciplina podem ser rompidos, já que em uma sala de aula as ações não são capazes de seguir passo a passo um roteiro fechado, ainda que exista um plano de curso que coloque as atividades em uma determinada ordem. A exemplo, citamos o Plano de Ensino Anual (PAE), que tem como objetivo ordenar e listar conteúdos e atividades a serem desenvolvidos em um certo espaço-tempo (conforme análise realizada no capítulo IV).

Porém, integrar as várias disciplinas do currículo não significa a amplitude do conhecimento. Partimos da noção de que, para se atingir maiores êxitos nas práticas de ensino, deve-se considerar que não há linearidade na disposição dos elementos do quadro comunicativo, pois a língua não é apenas código, é materialidade do discurso, por isso, efeito de sentido entre locutores (cf. Pêcheux, 1997). O ensino por disciplinas isoladas ou pela integração delas (defendida por Morin como interdisciplinaridade) se faz por meio de práticas discursivas que são processos de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, pois essas relações estabelecidas pela linguagem, constituem-se como relações de sujeitos e de sentidos que provocam uma diversidade de efeitos.

Em meio a discussão dos ‘discursos sobre’ interdisciplaridade, vamos percebendo que toda a responsabilidade da crise na educação recai sobre o ensino disciplinar que foi instalado, em que os efeitos desse modo de produzir conhecimento na prática de ensino têm sido relacionados a um ensino que atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, pois os alunos são treinados a isolar os objetos e a separar as disciplinas ao invés de reuni-las e integrá-las. Nessa perpesctiva, o aluno, ao ser levado a separar o que está ligado, decompor e não a recompor, é responsabilizado pela crise na educação. Nesse novo objetivo de ensino que se busca impor e que requer práticas voltadas para o conhecimento do todo, se faz necessário compreender que “investigar dentro da concepção da totalidade significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui” (FRIGOTTO, 2008, p.44), e isso se faz pela linguagem. Como, por exemplo, o positivismo que historicamente num trabalho ideológico age sobre as práticas dos sujeitos e produz sentidos para o ensino.

O positivismo se apresenta por muitos autores como o protagonista da fragmentação do saber, pois exalta as especializações que, no entanto, não trouxeram tantas complicações às ciências naturais, mas que podem ter trazido maiores

dificuldades às ciências humanas. Isso devido ao método que fragmenta o conhecimento em detrimento da unidade, pois no plano da organização do processo pedagógico,

> o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na **divisão arbitrária** entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico (idem , 2008, p.44 - grifos nossos).

Dessa forma, segundo Frigotto (2008) características como a divisão do conhecimento, admitida em "concepção fragmentária" e a objetividade com que se vê a realidade como característica "positivista" é que vai expandir as disciplinas e promover uma "divisão arbitrária" entre elas. Considerar que as disciplinas dispõem de uma "divisão arbitrária", significa dizer que elas não possuem, nem expressam relações lógicas; se assim é, seria o mesmo que negar os princípios da interdisciplinaridade, já que não há, então, possibilidade de integração. Se o positivismo se opõe à epistemologia interdisciplinar, teria que se admitir a possibilidade de diálogo, um embate discursivo, já que os sentidos se opõem.

O projeto positivista é considerado difícil de ser superado uma vez que envolve motivos políticos que estão relacionados

> [...] de forma íntima com um processo de divisão técnica do trabalho humano, que arrasta consigo uma correspondente divisão social do trabalho, diluído no taylorismo da ação técnico-profissional. Isso tem graves consequências na estruturação da sociedade e na alocação do poder político entre as classes sociais. Além da base epistemológica do desenvolvimento científico e técnico, o positivismo passou a ser também sustentáculo ideológico, extremamente resistente e consistente, do sistema de poder social e político reinante nas sociedades modernas, sistema de poder este que se tem manifestado de modo fundamental como sistema de opressão, pelo que contradiz radicalmente as intenções declaradas no projeto iluminista de fazer da ciência um instrumento de libertação dos homens. (SEVERINO, 2008, p. 160).

Os modelos posistivista e ilumista ainda encontram respaldo nas práticas escolares, pois as políticas governamentais para a educação se voltam para a fomação de mão de obra, em que as metodologias partem de práticas discursivas que não possibilitam a reflexão, em que o aluno não é levado a significar, preocupando-se a reprodução, e isso favorece a sociedade capitalista, fornecendo-lhes trabalhadores em grande escala, não sujeitos pensantes.

Atualmente, os elogios são tecidos ao dialogismo, ao rompimento de fronteiras, enquanto as críticas ficam por conta das divisões, das especificidades. Nesse contexto, surge a interdisciplinaridade como proposta de atender a intersecção de áreas, como garantia da qualidade da educação do/no Brasil. A partir desse objetivo faz-se

necessário refletir sobre os sentidos que o termo interdisciplinaridade carrega, pois teoricamente o que se vem percebendo é que este associa-se à junção de disciplinas e/ou áreas de pesquisa, porém essa união esbarra em "concepções teóricas e, forçosamente ideológica e politicamente diversas"(FRIGOTTO, 2008, p.58).

Historicamente a interdisciplinaridade passa por três perspetivas, que, segundo Mangini (2010, p.51):

> Na primeira, as ideias acerca da interdisciplinaridade foram desenvolvidas desde a Antiguidade, sendo apenas o termo "interdisciplinaridade" uma criação recente. Na segunda, a interdisciplinaridade é concebida como fenômeno típico da modernidade, uma consequência do desenvolvimento da ciência pela disciplinaridade, compreendida como a exploração especializada e intensiva das disciplinas científicas. Na terceira, a interdisciplinaridade é percebida como um conceito que supera a lógica disciplinar e paradigmática da modernidade e conforma uma nova fase da ciência chamada de pós-moderna.

Dessa forma, podemos considerar que o surgimento da interdisciplinaridade está essencialmente relacionado, histórica e epistemologicamente, à disciplinaridade.

Para compreendermos a análise etimológica e morfológica do termo interdisciplinaridade, partimos dos múltiplos efeitos de sentidos de tais termos, visto que, devido a sua contemporaneidade, o verbete não se faz presente em outros dicionários mais antigos. Por isso, para a análise discursiva de tais verbetes, foi utilizado o dicionário Aurélio (2001).

Consideramos que o significado da palavra interdisciplinaridade, se constitui a partir de um prefixo de origem latina. Como não há um significante exato para esse verbete, optamos por compreendê-lo a partir de uma relação discursiva prefixal. Assim, o prefixo *inter*-, segundo Coutinho (2004, p.117) em sua "Gramática Histórica", produz o efeito de sentido da palavra "entre - <*inter*. Tal palavra, designaria, assim, a posição intermediária, como exemplos, podemos citar: entrecasa, entrechoque, entrelinha, entreabrir, entreposto. Nesse sentido, a forma latina encontra-se em um processo discurso de intervenção, pois significa ainda: interferir, interregno, intervalo, internacional".

Seguido do prefixo, temos o substantivo *–disciplina*, que morfologicamente se classifica como radical de origem latina, do *discere*, que significa "aprender", ou ainda produz o efeito de sentido de *discipulus*, ou seja, "aquele que aprende".

Por fim, temos o acréscimo do sufixo latino *–dade*, que ainda de acordo com Coutinho (2004) "-dade<-late, -tude, -dão <-tudine. Exprimem qualidade ou estado, servindo para formar substantivos: verdade, bondade, lealdade, integridade;

altitude,beatitude, quietude; lentidão, escuridão, certidão, servidão. (p.170)" Como podemos perceber, tais palavras se constituem de um discurso de intervenção do dizer e dos sujeitos, pois o sujeito com acréscimo de tal sufixo passa a ser um sujeito político de direitos e deveres, ressaltando os aspectos éticos, criados pelos discursos religiosos e políticos e o discursivo de servidão e obediência. Um sujeito marcado por uma memória histórica constitutiva de obediência ao sistema que rege a sociedade.

Assim, temos o processo de formação da palavra interdisciplinaridade a partir da combinação do processo de derivação sufixal com o de prefixação. Este processo é denominado parassintético nominal, entretanto, não é sua nomenclatura que nos chama a atenção, mas os efeitos de sentidos e ideológicos que esses acabam por abarcar.

Nessa perspectiva, a combinação dos termos produz o efeito de sentidos da interdisciplinaridade como um processo de aprendizagem, seria o aprender a aprender. Assim, ser interdisciplinar é aprender em uma qualidade de posição intermediária entre diferentes disciplinas, o efeito de sentidos aí produzido é o de que as disciplinas surgem como sendo as "verdadeiras" fontes de conhecimento. Em outras palavras, tomando o sentido dicionarizado do verbete -intermediário, temos a interdisciplinaridade como mediação no processo de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão dessa associação entre disciplina e interdisciplinaridade, observamos que o termo disciplina desliza para outros efeitos de sentido e esses, por consequência, também deslizam para outros sentidos. Para compreender essa multiplicidade de efeitos de sentido, faremos uma consulta no dicionário Aurélio (1993), seguindo o funcionamento discursivo dos seguintes verbetes:

Disciplina 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. **2.** Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. **3.** Relações de subordinação do aluno ao mestre. **4.** Submissão a um regulamento. **5.** Qualquer ramo do conhecimento. **6.** Matéria de ensino.

Disciplinar 1. Sujeitar (-se) ou submeter(-se) à disciplina **2.** Castigar (-se) com disciplinas.

Discípulo *sm*. Aquele que recebe ensino de alguém ou segue as ideias e doutrinas de outrem.

Nota-se que a disciplina tem sentidos que vão além das relações com o aprendizado e o conhecimento e, remetem-se ao "bom funcionamento", "organização", "subordinação" e "regulamento". Logo, aquilo que não tem disciplina pode, numa relação parafrástica, nos levar a compreender como aquilo que é desorganizado, ou seja, que funciona mal, que é desordenado acaba por produzir e significar discursos outros, pois a desorganização social nos leva aquilo que falha, seja no espaço urbano e simbólico, como no dizer. Desse modo, os enunciados vão produzindo sentidos e configurando outros gestos de interpretação. Os enunciados se inscrevem, assim, em um discurso de interdisciplinaridade em uma formação discursiva que traz como pressuposto ideológico, questões comportamentais, de subordinação e obediência.

A constituição dos sentidos de interdisciplinaridade a partir dos verbetes relacionados não promove rupturas com os padrões de ensino instituídos historicamente, pois convoca um modelo já estabelecido, que renuncia aos objetivos da mediação do conhecimento para assumir uma posição de "receber o ensino de alguém", para "Submeter(-se) ou castigar(-se) com disciplinas". Temos assim, "uma memória discursiva que se construiu historicamente e que permanece funcionando no silêncio e nos esquecimentos" (SILVA, 2001, p.7).

Além disso, a prioridade da aprendizagem é cedida ao exercício do poder, capaz de regular comportamentos e ter na figura do aluno como o seu fiel "discípulo", uma espécie de seguidor de doutrinas/normas, esse modelo de aluno imparcial seria o necessário para o bom funcionamento das instituições, da sociedade e para que a língua fosse realmente considerada como transparente e homogênea, o que sabemos que ela não é.

Nesse sentido, refletimos: Assumir uma postura interdisciplinar na Escola seria, então, promover no sujeito aluno sua subordinação, submissão e obediência? A grande questão dos problemas educacionais e linguísticos estaria na desobediência do corpo e da mente dos alunos-cidadãos? A interdisciplinaridade é, então, uma questão de comportamento?

As questões suscitadas nos fazem refletir que a interdisciplinaridade vai significando em relação com não-dito, o silêncio, e com um já-dito e significado. Desse modo, o efeito produzido aborda um contexto que está além da instituição escolar, pois as condições de produção do seu discurso admitem relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, que convocam nos sentidos e sujeitos o discurso e seus efeitos ideológicos constituídos por uma memória discursiva do que é ser um "bom" cidadão.

Cabe ressaltar que a noção de interdisciplinaridade como uma proposta reformista se sustenta pela concepção imaginária que a concebe como uma noção que visa a combater as falhas discursivas ou sociais, ou seja, a palavra "indisciplina" significa discursivamente um elemento que impediria a aprendizagem, efeito afirmado em gestos de significação e de resistência do ato de "sujeitar(-se) ou submeter(-se) ao outro".

Desse modo, os verbetes analisados significam a partir de uma epistemologia interdisciplinar que se apresenta como um mecanismo de poder, entretanto, esse "poder" não promove deslocamentos nos modos de produção histórica do processo de aprendizagem e do conhecimento. Silva (2001) afirma que

> Mudar de terreno é pensar, questionar, e compreender a importação cega de teorias e tecnologias linguísticas; as concepções de linguagem, de comunicação, de interação, de interdisciplinaridade, de aplicação, que permeiam o nosso discurso pedagógico moderno (p.11).

Silva (2001) ressalta ainda que a interdisciplinaridade, inserida no contexto de reforma, deve significar além, deve ir em direção à transformação. Percebemos, desse modo, que os verbetes analisados se constituem e produzem efeitos de sentido e imaginários que sustentam a interdisciplinaridade na relação com a disciplina, instituída pela relação entre língua, sujeito e ideologia.

A interdisciplinaridade funciona instalando sentidos desde a Antiguidade e vai se ressignificando até os dias atuais.

Na Antiguidade, a busca pela interdisciplinaridade como sinônima de unidade do saber existe desde a pré-história, na configuração do mito, do cosmos no mundo grego e na aprovação de um Deus criador e protetor do cosmos na Idade Média. Contudo, essa busca pela unidade discursiva apresenta características peculiares entre a concepção grega e a concepção medieval do homem. A tendência da primeira concepção considerava que os homens, a natureza e os deuses deviam submeter-se à lei imanente do cosmos. Isso significa também que o homem antigo ignorava a transcendência divina, a profissão da fé religiosa se dirigia à realidade interna do cosmos. A concepção medieval admitia a revelação bíblica e assegurava a presença de Deus no mundo, Deus existe em si, não pertence ao mundo, se faz presente no coração da humanidade, mas existe exteriormente (cf. FAZENDA, 2002).

Por conseguinte, tanto na Grécia Antiga quanto na Idade Média, as ciências ligavam-se intimamente à filosofia e, consequentemente, à figura do sábio, representada por pensadores, filósofos e teólogos. O conhecimento de particularidades fazia alusão à

formação do todo e, assim, o saber se traçava na esfera da totalidade. A partir dessa conjuntura, as disciplinas eram articuladas para compor um todo equilibrado e unitário. No entanto, gostaríamos de destacar que a linguagem enquanto mediadora do conhecimento, "mesmo em sua vocação à unicidade, à discrição, ao completo, não tem como suturar o possível, porque não tem como não conviver com a falta [...] tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco)" (ORLANDI, 2007b, p. 17).

O ideal de totalidade também é discutido por Japiassu (1976), pois, segundo o autor, na Idade Média, os mestres e estudantes pertenciam a uma comunidade nomeada de *universitas magistrorum ac scholarium* que se relacionava com a *universitas scientiarum* compartilhando os princípios de totalidade referente à epistemologia do espaço e da razão. De acordo com o autor, a faculdade de artes se constituía no lugar ideal para que os estudantes que passassem por ela pudessem adentrar em outras faculdades e receber formação especializada. Com a noção de formação especializada vai surgindo no contexto da história mudanças que vão convocando os sentidos de fragmentação do saber. No entanto, a Igreja Católica permanece na defesa da ideia de unidade de produção de paradigmas que acaba por se afirmar, como por exemplo, na *universitas*.

Durante o Renascimento, a busca da unidade do saber sofre transformações significativas; neste período o saber integrado passa por extensos processos de desarticulação com um arcabouço epistemológico, dito totalmente renovado. A figura do sábio torna-se o aventureiro em busca de descobertas que extrapolam o contexto das universidades. Espontaneamente, grupos com pequeno número de integrantes foram sendo formados para que, em seguida, a organização atingisse as academias que se definiam como espaços para estabelecer a comunicação entre os sujeitos engajados na pesquisa e na superação do isolamento, sendo o ponto de partida para a fundação da discussão sobre a exigência interdisciplinar.

Para Fazenda (1992), René Descartes se destaca no processo de desintegração do conhecimento no século XVIII, isto é, torna-se o responsável pela nova forma de produção de saberes que veio a ser consagrada com o adjetivo "cartesiano"[6]. Descartes

[6]Cartesiano é um adjetivo referente a Descartes, filósofo, físico e matemático francês, considerado o pai da filosofia moderna, cujo nome latino era Cartesius, que deu nome ao pensamento cartesiano. O Cartesianismo é um pensamento estabelecido por Descartes em suas obras o "Discurso do Método" (1637) e "Meditações Metafísicas" (1641), onde expressa sua preocupação com o problema do conhecimento. O ponto de partida é a busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida.

estabelece a razão como medida do conhecimento e a lógica formal como alicerce da objetividade. O ponto de vista da autora considera que o racionalismo dessa concepção promove redução da subjetividade que é necessária para complementar a objetividade.

Japiassu (1976) mostra que o processo de desintegração do conhecimento inicia com Auguste Comte, considerado o pai do positivismo, que reconhece cada uma das ciências fundamentais segundo uma hierarquia de dependência entre elas e segundo os critérios de complexidade crescente e da generalidade decrescente. De acordo com Gusdorf (1995), o positivismo e o cientificismo fazem com que as disciplinas se enclausurem no isolamento das particularidades de suas metodologias e as linguagens liderem em sentido absoluto, completo.

Dessa forma, o século XIX rompeu radicalmente com os princípios de unidade do saber, assinalando o início das especializações e a expansão do trabalho científico. O especialista sabia cada vez mais sobre um domínio cada vez menos extenso. Essa tendência se refletiu em profundas alterações nos programas de ensino que, até então, buscavam condensar educação e cultura visando à formação de um homem integral.

Os ‘discursos sobre’ interdisciplinaridade, na Modernidade, aparecem no final da década de 1960, sendo apresentados em documentos e relatórios de pesquisas solicitados pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A classe estudantil desse período contestava, essencialmente, a fragmentação e a especialização das disciplinas científicas e traziam em suas proposições a interdisciplinaridade. Contudo, essa terminologia ainda não havia sido mencionada, pois somente a partir da necessidade de estabelecer relações e distinções entre as disciplinas que intelectuais e empresários são impulsionados a denominar a integração disciplinar. Desse modo, a expressão interdisciplinaridade como palavra nova passou a ser fortemente veiculada dentro e fora dos espaços acadêmicos, como um empreendimento absolutamente necessário e urgente. Conceitualmente, a interdisciplinaridade foi sendo gradualmente sintetizada à condição de instrumento. Esse discurso de instrumentalidade que levaria a exatidão persuadiu os empresários, fazendo-os a investir/acreditar como se fosse um empreendimento.O efeito de sentido que aqui se produz é de uma prática intervencionista do privado no contexto público, pois associa-se o sistema escolar ao sistema de produção, o qual necessita de um cidadão que se comporte como uma

---

Por isso, converte sua dúvida em método para se bem conduzir a Razão e procurar a verdade nas Ciências.

“máquina” de produção. Assim, tal política institui um discurso de que o saber, enquanto noção de conhecimento, é substituído pela concepção discursiva do saber fazer, ou seja, a prática cognitiva. A partir desse momento, surge o termo “interdisciplinaridade”, assim como todos os outros relacionados: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, e transdisciplinaridade, conceitos construídos para marcar oposição à fragmentação do saber, cada um com sua particularidade. Contudo, surgem como clara possibilidade de inovação num cenário de crítica aos desdobramentos de uma cultura decorrente da formação, consolidação e expansão da ciência moderna. A interdisciplinaridade é colocada em pauta em decorrência da necessidade de modernizar a ciência, sendo, portanto, uma possibilidade de inovação no modo de fazer ciência (cf. Mangini, 2010).

A partir de então, o novo vocábulo passou a ser difundido para além dos contextos acadêmicos, tornava-se palavra de ordem, imediata e improrrogável, buscando o rompimento com o caráter estanque das disciplinas.

Na sociedade Pós-Moderna, a interdisciplinaridade aparece como uma resposta às críticas provenientes do padrão de ciência típico do cartesianismo, que tem como particularidades a disciplinaridade, a fragmentação do objeto e a especialização do sujeito científico. O cartesianismo, como já dissemos, envolve ações de decomposição do objeto em partes simplificadas, promovendo sentidos de que o conhecimento se traduziria em partes do componente. Além disso, os interesses se voltam não mais para a compreensão da desintegração, mas para algo que contemple a possibilidade de uma integração totalizadora. Assim sendo, pelas discussões propostas por Edigar Morin, começa-se a falar em objetos complexos que significam aqueles que não se subordinam a uma aproximação meramente explicativa, mas mantêm-se ativos na tentativa de desestabilizar o pré-estabelecido.

A sociedade pós-moderna apresenta características voltadas para estilos diversificados, apontando para um ecletismo dominante. No sentido dicionarizado da palavra “ecletismo”, temos acepções que remetem ao “método que reúne teses de sistemas diversos” (Ferreira, 2001, p.270), fator que influenciaria a predominância de ‘discursos sobre’ a interdisciplinaridade por esta ser definida como “um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes”(JANTSCH; BIANCHETTI, 2002 apud LEIS, 2005, p.9).

Paralela à construção da história da interdisciplinaridade vai se transformando a figura do sujeito do saber, forma-sujeito[7] que inicialmente se configura pela premissa do domínio do todo, em que a integração das ciências promovia a forma-sujeito do conhecimento identificado como sábio, "traços que demarcam esse sujeito, [...] nas diferentes formas de representação" (INDURSKY, 2000, p. 71). A forma com que o sujeito do conhecimento é representado altera-se a partir do momento em que se instalam os discursos sobre a fragmentação do objeto, fazendo surgir uma nova forma-sujeito que se representa, desde então, na especialização do sujeito científico. A partir da noção de formação discursiva e de forma-sujeito, Pêcheux (1997) desenvolve suas reflexões sobre o desdobramento do mesmo. Para ele as posições-sujeito possíveis são vistas em sua relação com a formação discursiva dominante (que determina a forma-sujeito), apontando para a determinação do sujeito a partir de uma instância ideológica que tem sua materialidade disseminada na formação discursiva e materializada no discurso, mostrando, assim, o seu funcionamento na constituição do sujeito. Dessa forma, o sujeito do conhecimento se inscreve em diferentes formações discursivas, de acordo com cada período da história, que trazem consigo ideologias dominantes distintas que os afetam na sua constituição.

Discursos fundadores como os instituídos pelos filósofos gregos teriam a função de projetar um imaginário que perdura nos dias de hoje, o imaginário de que para se ter conhecimento é necessário o agrupamento das ciências e/ou áreas do saber. Nesse contexto, a figura do aluno aparece convocando a representação do sábio, ou seja, as políticas públicas de língua, ao filiarem-se à interdisciplinaridade contestam a especialização, a fragmentação das disciplinas, concebendo novos sentidos para a forma-sujeito aluno, convocando o discurso fundador, como podemos observar em

> A abordagem interdisciplinar/transdisciplinar dentro da área de linguagem apresenta-se, então, como a estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar. A organização de currículos não deve causar uma relação de estranheza entre alunos e o mundo exterior à escola. Comumente, os alunos não conseguem agir em consonância com os conhecimentos escolares e recorrem ao senso comum para resolver os problemas que a vida cotidiana lhes coloca a todo o momento. **Integrar conteúdos de várias disciplinas no mesmo espaço e tempo ou com um objetivo comum permite que a aprendizagem seja mais significativa**(MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.79 – grifos nossos).

[7] [A forma-sujeito] é a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a *formação discursiva* que o constitui. Esta identificação baseia-se no fato de que os elementos do *interdiscurso*, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Também chamado de sujeito do saber, sujeito universal ou sujeito histórico de uma determinada formação discursiva, a forma-sujeito é responsável pela ilusão de unidade do *sujeito* (FERREIRA, 2001, p. 15).

Observamos que os alunos devem “integrar os conteúdos de várias disciplinas” para obter conhecimento, uma espécie de paráfrase dos discursos estabelecidos pelos gregos, uma reformulação possível em outro contexto histórico, mas que identifica o discurso grego como fonte reproduzida e interpretada parafrasticamente.

Nesse sentido, consideramos que o que deve ser destacado não é a história dos fatos, mas sim o processo simbólico que se articula também com o inconsciente. Logo, na relação com a linguagem e os sentidos, construímos nosso imaginário social. Nesse processo de construção simbólica, os sentidos instituídos são muitas vezes resultados de uma ruptura com aqueles já instalados. Assim, uma nova ordem de sentidos é estabelecida, e uma nova tradição é criada, instituindo uma outra memória. Os discursos políticos afetam o discurso pedagógico e, assim, convocam a memória discursiva da integração do conhecimento.

Prosseguindo os princípios de fundamentação da interdisciplinaridade, percebemos que a instalação de sentidos na sua interpretação buscada por alguns autores provoca contradições teóricas e, consequentemente, sua indefinição. Nossos olhares se voltarão para os conceitos (o que concebem como interdisciplinar), a forma como tentam colocar a proposta em funcionamento e, qual o lugar da linguagem na interdisciplinaridade.

Segundo Piaget (1978), a aproximação das disciplinas está relacionada ao fator epistemológico já que algumas delas apresentam características semelhantes e atuam da mesma forma na obtenção do conhecimento, como é o caso, da Física, Química, Biologia e Físico-Química. Piaget defende como estruturalismo[8] os esquemas de ação que possibilitam atribuir significado ao objeto, que ao conseguir assimilá-lo, vai se diferenciando por meio de acomodações. A teoria piagetiana torna-se decisiva no fortalecimento dos sentidos de interação que convocam relações interdisciplinares, pois segundo o autor

> [...] não temos mais que dividir a realidade em **compartimentos impermeáveis**, ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas, pelo contrário vemo-nos compelidos a buscar **interações e mecanismos comuns** (PIAGET, 1979 apud SANTOMÉ, 1998, p.50 – grifos nossos).

[8] Piaget considera que a mente seria dotada de estruturas do mesmo modo que o corpo. Os esquemas (schemata) são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. Esses esquemas se modificariam com o desenvolvimento mental, tornando-se cada vez mais refinados à medida que a criança torna-se mais apta a generalizar os estímulos (cf. Wadsworth, 1996)

Os sentidos apreendidos do excerto tomam a interdisciplinaridade como uma forma de interação entre as disciplinas, isto é, tomando por empréstimo a noção de interação a partir da Sociologia e da Filosofia, teríamos, então, a possibilidade de agrupamento das relações e/ou das ações que se efetivam entre as disciplinas científicas que representam o conhecimento, em que cada particularidade serve de estímulo para a outra. Com isto, opõe-se aos princípios disciplinares que estabelecem fronteiras, impedindo que os limites sejam atravessados, pois os "compartimentos impermeáveis" funcionam como barreiras no processo de articulação das áreas do conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade se define como "uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica, também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina para outra" (PAVIANI, 2008, p.14).

Bertalanffy (1977) recorre a uma teoria que fosse capaz de ser aplicada a várias áreas do conhecimento no objetivo de buscar a integralidade, a teoria deveria ser capaz de:

- Integrar as várias ciências, naturais e sociais;
- Promover a unidade das ciências, melhorando a comunicação entre os especialistas;
- Desenvolver princípios unificadores que perpassem "verticalmente" o universo das ciências individuais em busca da unidade;
- Conduzir a uma integração na educação científica (BERTALANFFY, 1977)

Nesse sentido, recorrer a uma teoria capaz de ser "aplicada" a várias áreas do conhecimento convoca na relação com a interdisciplinaridade os sentidos de metodologia, como se o método se responsabilizasse pela integração e pela unidade. Contudo, os efeitos de unidade não são mais que efeitos de evidência, tendo vista os princípios de incompletude da linguagem.

Georges Gusdorf, filósofo humanista, foi responsável por apresentar à UNESCO um projeto com propostas voltadas para a unidade das ciências humanas, pois segundo ele

> Os problemas humanos são abordados, geralmente, sob o prisma da especificidade. A pesquisa fundamental se encarregaria de abordá-lo na perspectiva da unidade ou da totalidade. Essa conversão da atenção epistemológica poderia acarretar, para ela somente, consequências muito importantes (GUSDORF, 1984, p.31).

Fazenda (1994), afetada pelos ideais humanistas de Gusdorf (1984), diz que, na década de 1970, as propostas interdisciplinares, ao trazerem os sentidos de unidade, buscavam convergir o papel humanista do conhecimento e da ciência. Assim, "a

intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência de trabalhar a unidade humana" (p.19).

Princípios como os de unidade e totalidade vão se opondo às especializações, estas vão se configurando como inviáveis para a produção/aquisição do conhecimento, pois nesse novo prisma as questões a serem investigadas/aprendidas devem contar com a colaboração de várias disciplinas para ampliar o domínio de compreensão do objeto de estudo. Contudo, a língua não encontra seu espaço, uma vez que são os conhecimentos e as disciplinas que podem materializar a interdisciplinaridade, isto é, não se percebe a língua enquanto o lugar por excelência interdisciplinar.

Devido às considerações de inviabilidade Fazenda (1994) relata que alguns equívocos ocorreram, sendo um deles, a tentativa de supressão das disciplinas em nome de uma pseudo-integração, que incorporaria as disciplinas em grandes áreas.

Para Japiassu (1976), a " interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas pelo grau de interação real das disciplinas" (p.74). Segundo esse autor, o fazer interdisciplinar deve ser sustentado na superação das fronteiras disciplinares, negando pretensões de um campo unitário do conhecimento, assim como, a adição das especialidades.

Para tanto, questionamos: em que se constituem as tão criticadas fronteiras disciplinares? Para nós, estudiosos da linguagem, acreditamos que as fronteiras são estabelecidas pela própria linguagem, em discursos que delimitam categorias pertencentes a uma especialidade específica e que outra não pode transcender, discursos instituídos pelas orientações curriculares que se estabilizam, funcionando como verdade histórica; que, filiados na perspectiva dos efeitos ideológicos, configuram em nosso imaginário o que é e o que pertence ao domínio de cada disciplina, pois aquilo que significa é já determinado pelo trabalho da memória, pelo saber discursivo, ou seja, por aquilo que já faz sentido em nós. Dito de outra forma, as disciplinas têm instituído em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura processos de identificação para cada ciência.

De acordo com Zabala (2002), a interdisciplinaridade se justifica pela cooperação entre as disciplinas, onde conceitos e metodologias são integrados reciprocamente.

> A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos contextos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. Estas interações podem multiplicar transferências de leis

> de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. Podemos encontrar esta concepção na configuração das áreas de Ciências Sociais e Ciências Experimentais no ensino médio e da área do conhecimento do meio no ensino fundamental. (p.35)

Assim, para Zabala (2002), a interação das disciplinas pode promover, além da comunicação das ideias, a transferência de dados de uma para outra, situação que pode criar novas ciências que compartilham de fundamentos que se contemplam, operam juntas para o desenvolvimento intelectual.

Pombo (1994) traz a interdisciplinaridade a partir da combinação de duas ou mais disciplinas a fim de promover o entendimento de um objeto na confluência dos distintos pontos de vista, em que o objetivo final se reverte na elaboração de uma síntese capaz de relatar os pontos comuns ao mesmo objeto. O autor considera que o rompimento com o pensamento positivista configura uma nova perspectiva para o contexto educacional, perspectiva que recusa a diminuição e a retirada da especificidade das ciências ou das disciplinas, mas que admite as ligações comuns nas trocas de conhecimento, funcionando como metodologia que permite a fluência entre o trabalho teórico e prático.

Pensar na exclusão de determinadas disciplinas, significa ao mesmo tempo negar a interdisciplinaridade, pois não há interdisciplinaridade sem disciplinas, pois as disciplinas enquanto formações discursivas são responsáveis pela atribuição do sentido por representarem no discurso as formações ideológicas. As disciplinas traduzem as formações ideológicas, por se definirem como modo de agir e de pensar de determinado grupo dentro da sociedade, constituindo "um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais" (HAROCHE *et al*, 1971, p.102). Assim, as disciplinas são o próprio lugar das formações discursivas, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito, é na formação discursiva "que todo sujeito se reconhece [...] e, ao se identificar, o sujeito adquire identidade"(ORLANDI, 2012c, p.58).

Paviani (2008, p.7) diz que a interdisciplinaridade "pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos". Assim, a interdisciplinaridade resulta na ampliação dos conhecimentos. Contudo, pelo ponto de vista que adotamos é válido mencionar que ampliação dos conhecimentos se dá pela linguagem que permite, por sua própria natureza histórica, múltipla, adentrar novos terrenos, pois é ela que possibilita uma

interlocução entre as ciências, as disciplinas, não sendo necessária a presença de um integrante de cada campo do saber para que ela possa se efetivar. Um único professor, por exemplo, pode ministrar uma aula "interdisciplinar", desde que convoque a exterioridade para os processos de significação.

As concepções de interdisciplinaridade apresentadas pelos diversos autores da educação nos mostram a relação entre o mesmo e o diferente, a produtividade e a criatividade na linguagem, isto é, entre as disciplinas isoladas e a integração delas. Esta é uma relação contraditória porque não há uma sem a outra, essa é uma diferença necessária e constitutiva.

No deslizamento de sentidos que observamos em relação a interdisciplinaridade, encontra-se a incidência da memória, da história que fazem recuperar um confronto de sentidos que se põem em circulação. Termos como integração/integralidade, cooperação, unidade, interação, combinação, estratégia, totalidade, epistemologia e metodologia buscam sua definição num cenário de debate e polêmica, pois não há consenso, há posições discordantes, pontos de deriva dos sentidos, propondo diferentes formulações, decorrentes da tensão dos processos parafrástico e polissêmico que constroem uma compreensão sobre o que é ser interdisciplinar.

Por outro lado, o discurso político transposto nas políticas públicas opera sobre um plano diferente, situando-se na confluência dos discursos fundadores sobre os quais se apoia, e invocando o discurso religioso, filosófico, científico, jurídico, para se legitimar e dar sentido aos atos da coletividade. Mobilizamos até o momento uma série de conceitos e definições sobre os termos disciplina/disciplinaridade e interdisciplinaridade pelo viés de teóricos da educação, uma vez que compreendemos que as políticas públicas educacionais são as mesmas para qualquer área do conhecimento, isto significa incluir a área da linguagem, a qual nosso estudo se assenta. No percurso que traçamos, observamos que os discursos que vão constituindo os sentidos de interdisciplinaridade se configuram como um acontecimento de linguagem "perfeitamente transparente e profundamente opaco" (cf. Pêcheux, 1997). Michel Pêcheux em *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1998), nos chama a atenção para a possibilidade de se conceber o discurso não apenas como uma materialidade, que une um significante e um significado, tal como propôs Saussure na obra "Curso de Linguística Geral", mas principalmente como uma materialidade que significa a partir da historicidade. O discurso torna-se uma materialidade constituída por uma estrutura e

por um acontecimento, produzida pela instabilidade ideológica, pela tensão, pelo conflito.

Após o percurso histórico que contempla a constituição dos sentidos de interdisciplinaridade passamos a observar a marca da interdisciplinaridade em documentos oficiais que tratam da educação e quais os sentidos que a configura.

1.3 A fundação dos 'discursos sobre' interdisciplinaridade nas políticas públicas de Estado

Neste momento do trabalho optamos por apresentar como os 'discursos sobre' interdisciplinaridade foram sendo instituídos pelas políticas públicas educacionais e linguísticas, através de documentos oficiais[9] referente ao ensino. Tomaremos discursividades que reclamam sentidos vinculados ao sistema de ensino de um país capitalista onde operam os discursos de preparo para o "exercício da cidadania".

A Escola pública, segundo Althusser (1985), surge como "aparelho" do sistema capitalista, visando à especialização para o trabalho em que, para formar mão de obra, implanta-se um sistema dual de ensino. Isto significa a divisão de uma Escola para o povo com vistas à formação técnica e uma Escola para a classe dominante, voltada para a formação intelectual humanista. A inculcação das ideias dominantes tem, antes, origem na formação das classes sociais, no seio do próprio Estado e de seus aparelhos. Althusser, retomando a tradição marxista, define o Estado como "uma 'máquina de repressão' que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e a 'classe' dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista) (ALTHUSSER, 1985, p. 31).

A Escola pública brasileira, nas primeiras décadas do século XX, tinha como objetivo a escolarização das camadas populares, entretanto, só foram integrados aqueles que pertenciam aos setores relacionados ao trabalho urbano, excluindo da instrução pública promovida pelo Estado os pobres e os negros. Essas classes, por volta de 1920, iniciaram um processo de reivindicação do seu espaço na instituição pública escolar,

[9] Constituição Federal de 1988, Passo a Passo – Mais Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, Parâmetros Curricilares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais.

despertando na elite brasileira a preocupação com a organização do sistema capitalista, que dependia da preparação da massa para o mercado de trabalho.

A institucionalização dos sentidos de Escola voltados para formação do aluno, enquanto cidadão, surge durante o século XX, cenário histórico da educação nacional que registra mudanças no que diz respeito à estrutura didática do sistema de ensino brasileiro, através da Lei n.º5.692, no ano de 1971, por meio da qual a Educação de Grau Primário e a Educação de Grau Médio, é alterada para Ensino de 1º e 2º graus, visando ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Assim, passamos a observar nas legislações e políticas educacionais a constituição da forma-sujeito aluno, pois à Escola foi atribuída a função de introduzi-lo no mundo do trabalho, isto é, na sociedade, pois tratava-se de um momento em que o contexto econômico passaria a ser "respaldado pelo capitalismo industrial que fez surgir uma nova organização e expansão social: o nascimento do proletariado, a classe trabalhadora" (DI RENZO, 2005, p.52). Assim, é a partir da industrialização que emergem sentidos que agregam aprendizagem e trabalho, a Escola deveria equilibrar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual pelas especializações através do trabalho.

Desde a República, a Escola tornou-se o lugar legitimado para a formação do cidadão brasileiro, pois assim definida estaria apta a moldar o comportamento destes em congruência com a ideologia dominante. Segundo Dreeben (1983),

> [...] há um currículo não escrito da Escola que toca a sua estrutura social que, por sua vez, implica no fato de a criança aprender modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta. Trata-se, então, de uma política que organiza tanto as atividades como as inatividades rumo ao seu desempenho, quando adulto, coniventes à sociedade, tal como ela é. Nesse sentido, não são apenas os conteúdos de ensino – matemáticos ou lingüísticos – que importam na formação dos cidadãos (DREEBEN, 1983 apud DI RENZO, 2005, p.171).

Dessa maneira, educar tocando a "estrutura social" significa promover no aluno além do desenvolvimento intelectual, o físico, o emocional, o social e o cultural, ou seja, fundam-se os discursos sobre integralidade na educação. Assim, interessa-nos perceber como os discursos sobre as políticas de formação integral são constituídas e que efeitos de sentido produz para as práticas escolares.

Tomamos para definição da concepção de educação integral o manual denominado Passo a Passo do conjunto de documentos norteadores do Programa "Mais Educação", do Ministério da Educação por meio das Secretarias de: Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Educação Básica – MEC/SECAD/SEB, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Nele a concepção de educação integral é "a de que aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática" (PASSO A PASSO, 2009, p. 7).

Considerando, então, o documento como representante do discurso político, compreendemos que essa concepção está centrada no formato de educação integral com ênfase na oferta de atividades diversificadas, que se articulam a outros setores da sociedade e com a participação da escola, da família e da comunidade, em que a educação não deve ser concebida, apenas, como responsabilidade da comunidade escolar, e sim da comunidade de aprendizagem. A educação integral, nesse sentido, convoca a integração dos conhecimentos como ferramenta de formação em suas múltiplas dimensões, na formação do sujeito como um todo, em sua dimensão biopsicossocial, preparando-o para a vida.

A partir de expressões como "integração" e "formação do sujeito como um todo" é que reconhecemos os princípios de interdisciplinaridade discutidos anteriormente. Então, para melhor compreender essa relação observaremos recortes de alguns documentos oficiais que se referem a educação.

Comecemos por observar o artigo 205, da Constituição Federal de 1988:

> A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (grifo nosso).

Na textualidade da Constituição Federal, embora não esteja declarada a expressão formação integral, esta se materializa no "pleno desenvolvimento da pessoa", já que "pleno" alude aos sentidos de completo e, por isso, perpassa também os sentidos de "preparo para o exercício da cidadania" e "qualificação para o trabalho". Assim, temos na Escola a função de desenvolver no aluno dimensões afora do cognitivo, ou seja, que contemplem a formação integral em seu caráter social. Se no termo "pleno" temos o reconhecimento do "todo", teríamos, então, propensões negativas à prática pedagógica pautada no conteudismo e no reducionismo.

Ainda sobre o artigo 205, destacamos o discurso “o preparo para o exercício da cidadania”, num país em que ser cidadão é ter consciência dos seus direitos e deveres, o que, dito de outra forma, corresponde ao processo de assujeitamento, pois ser cidadão se converte em submissão às leis do Estado (que também tem deveres) e ao dever de cumpri-las. O sujeito é compreendido como ser assujeitado, como efeito de linguagem; constituído pela língua, atravessado pelo inconsciente, portanto, dividido, clivado, heterogêneo. Nele, a contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes (cf. ORLANDI, 2012a; PÊCHEUX, 1997). Os dizeres “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" chama-nos a atenção devido o Estado não tomar a educação somente como sua obrigação, ele divide essa responsabilidade com a sociedade, então caso algo não vá bem na educação, a “culpa” é de toda a sociedade e não só do sistema político educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394/96, a educação básica consta no artigo 22 que prediz:

> A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o *exercício da cidadania*, fornecer-lhe *meios para progredir no trabalho* e em estudos posteriores (grifos nossos).

Como se pode observar pelas expressões em destaque, os documentos redigidos pelo Estado, na sua dimensão discursiva, apropriam-se do repetível, deslocando-o ao trazer novamente “exercício da cidadania” e “meios para progredir no trabalho”, ou seja, remetem a memória enquanto “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux *apud* Achard, 1999). Emergem novamente funções que fogem à relação escola-aluno, que fogem ao papel da Escola, pois são próprias dos vínculos estabelecidos entre cidadão-sociedade. Assim, o ensino na Escola passa a reclamar sentidos, novos sentidos, novos ofícios, reais na língua, que convocam nas competências a serem desenvolvidas no aluno a capacidade de “progredir no trabalho”, isto é, fornecer-lhe meio para melhorar/aperfeiçoar-se/desenvolver-se enquanto mão de obra a ser praticada fora do contexto da escola, isto é, na cidade, significando a cidade como espaço político-simbólico. Orlandi (2012d) ao referir-se à relação do sujeito urbano com o capital diz que “em uma sociedade como a nossa, o sujeito urbano é o corpo em que o capital está investido. Nesse espaço definido pela memória, a história se faz por um ‘eu’ que é urbano” (ORLANDI, 2012d, p. 193).

Se entendermos que os documentos oficiais têm a função de orientar as práticas pedagógicas no sentido de se conseguir, concretamente, alcançar um perfil ideal para os sujeitos formados com base nessas práticas, então, o esperado dos alunos que se formam na Escola nos últimos tempos, a partir da oficialização dos discursos acima mencionados, é que eles sejam, no mínimo, cidadãos, já que a Escola foi eleita o espaço oficial de institucionalização dos discursos e, consequentemente, responsável pela formação desse cidadão. "Essa tarefa – de transformação e não de direito: "virar cidadão" – fica para a educação, ou seja, é uma questão pedagógica que pode ou não atingir o sujeito social brasileiro" (ORLANDI, 2013, p.257).

Segundo Oliveira (2005), o sentido jurídico-político da palavra cidadão sofreu alteração no que diz respeito

> [...] à passagem de um espaço de enunciação dividida entre a língua portuguesa e a língua latina, no qual o português é determinado pelo latim, para um espaço dividido entre a língua portuguesa e a língua francesa, até que a primeira integre um sentido que vem da última, reescrevendo a palavra *cidadão* e, a partir daí, inscrevendo a palavra *cidadania (*OLIVEIRA, 2005, p.42 – grifos da autora)

Dessa forma, a autora considera que a constituição dos sentidos de cidadania vai além das questões puramente morfológicas, devendo-se considerar o movimento semântico na derivação de cidadania a partir de cidadão.

Ainda segundo Oliveira (2005), o atual sentido de cidadão promove um deslocamento em relação a designação histórica de cidadão, pois nesse caso, "o morador da cidade não goza mais de privilégios políticos garantidos juridicamente, mas dos direitos igualitários de um Estado livre, que dá origem à palavra cidadania" (idem).

O sentido dicionarizado do termo "cidadão" o define como: "Cidadão: sm. 1. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. 2.Pop. Indivíduo, sujeito (Ferreira, 2001, p.161). Entretanto, ao observamos essa acepção disposta nas políticas educacionais, percebemos que os sentidos constitutivos implicam definições éticas com práticas moralizantes, e a Escola eleita enquanto lugar de legitimação da transformação do sujeito em cidadão se responsabiliza no cumprimento da lei,voltada para os interesses sócio-econômicos e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos (entre outros) para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

> - Compreender *a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e*

> *repúdio às injustiças*, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> - Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no *exercício da cidadania*; (PCN, 1998, p.3 – grifos nossos)

Percebemos, paulatinamente: cidadania, social, direitos, deveres, naturalizando seus sentidos que ao ser inculcado no aluno, o termo "deveres" enquanto obrigação, soa inquestionável. Discursos que, por darem a impressão de que sempre foi assim, adquirem autoridade, certificada pela historicidade, mas também pela naturalização da ideologia que foi propagada ao longo desse tempo. Expressões que firmam a ideia de que servem/são necessárias para manter a ordem vigente, inscrevendo-as numa formação discursiva em que o fio condutor da ideologia é o do conformismo, que reafirma o objetivo de manutenção da ordem imposta. Essa articulação discursiva entre os documentos oficiais os tornam equivalentes e firmam as políticas de formação integral.

Diante disso, alguns elementos são apontados como presença obrigatória no processo ensino-aprendizagem escolar, como: participação da família, respeito, ética, valores morais, justiça, ao passo que nas Diretrizes Curriculares Nacionais se convertem em "valores indispensáveis à vida cidadã":

> **As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos,** em conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressa através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a **constituição de identidades afirmativas**, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e **valores indispensáveis à vida cidadã** (Resolução CEB/CNE nº 02/98, Inciso III, Art.3º - grifos nossos).

Sendo assim, estaria contemplada a formação do ser humano na sua integralidade. Entretanto, esta por sua vez convoca os sentidos de interdisciplinaridade, pois esse fazer pedagógico ao tornar-se objeto simbólico estabelece um trabalho contínuo de interpretação que gira entre "polissemia e paráfrase, dois eixos que constituem o movimento da significação entre a repetição e a diferença" (ORLANDI, 2007, p.13). Posto que a interdisciplinaridade se apresenta no lugar do diferente, estabelecendo relações com o novo modo de ensinar e caracterizar a Escola, com

atribuições voltadas a integração de práticas sociais, econômicas e culturais que garantem o ser cidadão e o desenvolvimento da cidadania, irrompe com os vínculos que lhes são próprios para incorporação do discurso de educação plena em que a "constituição de identidades afirmativas" se resumem em "valores indispensáveis à vida cidadão", que por sua vez se configura em normas, valores e atitudes passíveis de organizar as relações para uma convivência justa em sociedade. Isto é, só assim o aluno será formado integralmente.

Na discursividade das DCNs observamos que a linguagem não perpassa todos os processos de conhecimento, uma vez que "As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos". Compreendemos que há uma divisão que caracteriza o processo de aprendizagem em: "processos de conhecimento", de "linguagem" e processos "afetivos", isto é, o lugar da linguagem na aprendizagem difere da função de mediação que irrompe com qualquer limite posto seja pela disciplina, pelo currículo, pelas políticas.

As políticas de formação integral do aluno na sua relação com as práticas de ensino tendem discursivamente à ruptura do modelo tecnicista oriundo do processo de industrialização que, parafraseando Pimenta e Almeida (2011), vão substituindo a transmissão do conteúdo pelo engajamento dos alunos no processo de interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca; que confronte conhecimentos, mobilize visões interdisciplinares sobre os fenômenos e aponte a solução para os problemas sociais.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais ao propor e/ou instituir um trabalha de/para a formação do aluno de modo a atender as diferentes dimensões que envolvem sua inserção no mundo através do exercício dos valores morais e de ética, o preparo para a cidadania, a solidariedade humana, a valorização e participação das manifestações culturais e sociais, consideraram que esses aspectos capacitam o aluno como um todo, isto é, são valores que possibilitam a sua formação integral,constituindo-se como um movimento que requer uma nova prática que busque o espírito investigativo, ou ainda, que convoque saberes interdisciplinares, já que, nessa perspectiva, pensar o todo remete teoricamente aos pressupostos da teoria interdisciplinar.

Então, diríamos que os discursos de formação integral, ao circularem na Escola, convocam, na relação com a língua, entre outros aspectos, a formação integral do aluno

relacionando-se a uma concepção interdisciplinar. Delineando esse percurso, a formação integral pressupõe uma educação de melhor qualidade que por sua vez se transforma em formação social/cidadã que só é possível pelas práticas interdisciplinares. Contudo, uma educação de melhor qualidade não se configura no desenvolvimento de práticas sociais voltadas para o exercício da cidadania, como forma de obediência e servidão ao Estado capitalista, tampouco a inclusão de conteúdos que contemplem saúde, orientação sexual, meio ambiente, etc. Nesse caso, o ensino das letras, das ciências e das artes não constituem indicativos de qualidade de ensino para o Estado regulamentador de ações que cobra das instituições a manutenção da estrutura (desigual) social. E assim, nesse jogo discursivo os sujeitos passam a significar a educação de qualidade, através de formações imaginárias que são preenchidas pela ideologia social.

Assim, consideramos que os 'discursos sobre' formação integral fundam um imaginário do que é ser interdisciplinar, uma vez que são esses discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo dos sujeitos escolares. A partir da significação de formação integral como aquela que convoca os sentidos de cidadania, a comunidade a reconhece e passa a exigir como tal pela instauração do novo, conforme afirma Orlandi (2001), já que é a partir da "instauração de uma nova ordem de sentidos", que se poderá caracterizá-lo como fundador, pois assim, estará se criando uma nova tradição, ressignificando o que veio antes e instituindo uma memória outra.

Após apresentação da constituição histórica da interdisciplinaridade, julgamos interessante discutir como se deu o processo de colonização linguística no Brasil retomando sentidos que sempre estiveram relacionados a uma concepção de língua imaginária na medida em que impõe um sistema de normas e coerções que regulamentam a língua como se ela fosse a-histórica e homogênea e como esta perpassa os sentidos de interdisciplinaridade.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: A NATUREZA DA LINGUAGEM E A INTERDISCIPLINARIDADE

Chega mais perto e contempla as palavras/cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra.
Carlos Drummond de Andrade

Nesse espaço, objetivamos compreender os sentidos de interdisciplinaridade nas políticas públicas de língua, para tanto percorreremos momentos históricos que trazem concepções de língua que afetam o processo de ensino-aprendizagem, pois, conforme aponta Orlandi (2006) todo dizer se produz sobre um já-dito: isso significa que desde a história da colonização foram sendo construídas políticas de língua que a concebem como sistema abstrato, como um código, memória que ainda se presentifica, visto que para significar nossas palavras já devem fazer sentido. Assim, veremos que a imposição violenta da língua do colonizador sustenta as políticas de língua na composição de discursos de unidade entre Portugal e Brasil.

A memória histórica que se tem no Brasil é de que aqui se fala português, a língua de Portugal, produzindo como efeito de sentido o imaginário de unidade linguística e mantendo, então, a referência ao país colonizador. As instituições escolares afetadas por esse imaginário linguístico tomam a língua em sua concepção de transparência, com a ilusão do sentido pré-determinado, que se presentifica nas evidências lexicais.

Dessa forma, é que procuraremos compreender os sentidos de interdisciplinaridade, a partir da concepção de língua que se adota para o fazer interdisciplinar, isto é, a atribuição histórica de sentidos sobre a língua nacional convocam a memória de formação social do Brasil em sua dimensão linguística, considerando a legislação sobre as políticas de língua.

2.1 A interdisciplinaridade e as concepções de língua

A articulação desse trabalho com o projeto da História das Ideias Linguísticas no Brasil – HIL nos permite compreender a constituição histórica dos sentidos atribuídos à língua, tendo como referência os períodos iniciais da colonização e as políticas de

escolarização da língua nacional, que por sua vez convocam para discussão a relação LínguaXSujeitoXEstado. Trazemos tais considerações sobre o campo de pesquisa em HIL por estarmos em um lugar em que trabalhamos com a história de um saber (meta)linguístico que se relaciona com o conceito de interdisciplinaridade ao longo de um percurso histórico, uma vez que entendemos que a interdisciplinaridade se constitui pela própria linguagem.

Nesse sentido, interessa-nos compreender a história de constituição da língua portuguesa no Brasil, país de colonização com suas particularidades, isto é, perceber que as políticas linguísticas têm origem desde a época da colonização com a imposição da língua europeia, interferindo na identidade linguística do brasileiro. E é devido a essas políticas linguísticas que a língua passa a significar na Escola e é por meio delas também que o professor assume uma determinada prática de ensino e uma determinada concepção de linguagem.

Conforme Orlandi & Guimarães (2001) "não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas linguísticas (p.36)". Nesse sentido, os séculos de história da institucionalização da língua portuguesa no Brasil contam uma história que se divide entre o português brasileiro e o português de Portugal, fator que em âmbito de política linguística promove discursos sustentados pelos sentidos de unidade.

A constituição da língua nacional no Brasil revela um perfil de contradição devido ao seu processo de gramatização que passa por momentos distintos: a produção de gramáticas nos moldes da gramática filosófica portuguesa e, a partir de 1830, com a questão da língua nacional que passa a ter seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização (cf. Mariani, 2004).

Refletir sobre a gramática nacional, convoca relações entre o mesmo e o diferente, subentendendo-a como objeto na relação com a história e com o social, com destaque ao papel político deste instrumento na formação e solidificação de uma pátria pela e na língua. Na perspectiva teórica proposta por Orlandi (2007c, p. 54), entendemos que,

> [...] as gramáticas são objetos históricos, são instrumentos linguísticos e constituem um lugar de construção e representação da unidade e da identidade (Língua/Nação/Estado), através do conhecimento, em uma tentativa de salvaguardar a língua.

Através desse dizer, a gramática de uma língua configura-se em um projeto que tende dar unicidade e identidade a um bloco heterogêneo, favorecendo o sujeito falante e o Estado, que o representa e que é representado nele. Sendo assim, individualiza-se o país, seu saber, sua língua, seu sujeito político social e suas instituições e, que consequentemente, assim posto, não se admite o diferente, isto é, o "errado".

A circulação da gramática se estende aos setores educacionais, definindo efetivamente, o bom uso da língua, funcionando como instrumento e poder, ao passo que, reproduz e solidifica a política de língua do Estado, a fim de manter a ilusão de igualdade entre os sujeitos e de identidade nacional.

Diante disso, notamos que a organização de uma política de língua se traduz na forma como o saber é administrado e ordenado histórica e socialmente, além do modo como os sujeitos tomados pelas posições-sujeitos se relacionam com ela. Parafraseando Orlandi (2007c), entendemos que as políticas de língua se inter-relacionam com a produção das gramáticas brasileiras, pois são elas que determinam o modo como a língua faz sentido e se constituem em uma forma de controle do Estado sobre a nação.

A política linguística organizada pelo imperador Dom Pedro II (cf. Mariani, 2003) em 1924 não contemplava os desejos do nacionalismo linguístico, então, com a difusão da imprensa ocorre, consequentemente, o aumento e a propagação das produções escritas de autores e obras nacionais. Fora dos propósitos oficiais, com a fundação da Academia Brasileira de Letras, os intelectuais sistematizam a discussão a respeito da regulamentação e dos sentidos de unidade da língua. Este fato marca dois pontos divergentes nas discussões linguísticas. De um lado, os gramáticos conservadores "defendiam a manutenção da língua como um legado de Portugal" (SOUZA e MARIANI, 1996, p.85). Por outro lado, gramáticos, intelectuais e escritores lutavam em defesa da identidade do falar brasileiro com pretensões a resolver a dissonância entre a língua falada e a língua escrita.

No Brasil, a implantação de políticas linguísticas reforça o fato de privilegiar a língua do colonizador, pois foi oriunda do governo português, pelo decreto de Marquês de Pombal que proibiu a imensa população habitacional do Brasil de usar a língua geral, implantando a língua portuguesa como a única para o Brasil - Colônia. Isso significa em outras palavras que o panorama linguístico indígena foi afetado, a imposição contribuiu para o silenciamento das línguas indígenas.

Nesse sentido, podemos pensar as políticas linguísticas na relação EstadoXLínguaXPoder, determinando a língua oficial num processo de apagamento da

relação da história dos brasileiros com a língua e na inculcação do imaginário de língua homogênea e ideal.

As condições de produção da trajetória histórico-linguística do saber sobre a língua portuguesa convocam os sentidos de unidade da língua, materializados nos discursos das políticas linguísticas que acabam por instituir o imaginário de identidade nacional, sentidos esses que passam a soar natural e incontestavelmente. Contudo, a linguagem é um fenômeno que abarca e compreende não só as propriedades formais do sistema linguístico, isso não significa dizer que as exclui, mas se abre para outras perspectivas que considerem o contexto, a sociedade e a história.

Assim, a partir do momento em que foi imposto a língua portuguesa como língua única, foram-se constituindo os sentidos de certo X errado, já que os discursos sobre a língua correta estão inscritos no imaginário de enclausuramento às normas e padrões estruturais de Portugal, isso porque assumiu o caráter de lei, isto é, o sentido se prende a algum lugar pré-definido, neste caso, ao Diretório dos Índios, que promove os efeitos de evidência. Porém, ao tomarmos a língua enquanto forma material pressupõe compreender a transparência do sentido como efeito ideológico imaginário. A língua ideal, perfeita, homogênea é sustentada pela gramática, instrumento linguístico que trabalha de modo a silenciar as diferenças, afirmando a noção de erro.

Em contrapartida, os efeitos de unidade e a elaboração das gramáticas são afetados pelos sentidos de completude, "contudo uma língua não suporta uma completude em si mesma" (Dias, 2007, p.184), ela é tomada como materialidade simbólica e é na relação entre os locutores que os efeitos de sentido podem ser alcançados.

A língua portuguesa no Brasil configura um novo lugar de significação em que sujeito e sentido se constituem em espaços contraditórios marcados por memórias discursivas divergentes, ou seja, o embate entre a oralidade e a escrita, que traduzem o país colonizado e o soberano colonizador. Por isso, observar esse percurso histórico de constituição da língua nacional é reconhecer além da naturalização dos sentidos, os lugares de resistência que não permitem apagar as raízes de um português brasileiro que significa diferentemente, que foge à herança de Portugal e,

> [...] que não consegue abolir de modo radical o processo de historicização do português brasileiro, sobretudo no que diz respeito aos resíduos de oralidade decorrentes das misturas entre as línguas portuguesa, geral e africana (MARIANI, 2003, p.16)

Nesse processo de resistência, (cf. Dias, 1996) projetos de mudança do nome do idioma surgiram, porém o nome Língua Portuguesa deveria continuar na ótica de um grupo de parlamentares, visto que tal mudança apagaria a tradição escrita, poderia elevar ao status de língua nacional uma modalidade de língua falada por quem não tem o suporte da escrita, ou ainda, que a língua deixaria de ser aquela dos portugueses para ser a língua do homem da terra, um homem que se confunde com a própria natureza do país.

Assim, conceber a língua portuguesa no Brasil, orientada pela gramática portuguesa como um ideal de língua nacional é um imaginário linguístico que descarta a particularidade da constituição do português brasileiro como língua nacional e afeta as unidades escolares no que diz que respeito ao ensino de língua, pois esta é tomada como homogênea, transparente, passível de ser atravessada para se atingir as ideias em si, as intenções do autor. O imaginário funciona como evidência, afirmando a relação direta entre o mundo e a linguagem, em contrapartida, pela perspectiva discursiva que defendemos, tomamos a língua em sua opacidade, passível de falhas e equívocos pela relação com a história e a exterioridade, pois resultam das relações de força da sociedade sobre a memória, uma vez que os discursos são construídos historicamente.

O processo histórico de constituição da língua nacional afeta o ensino de língua portuguesa e determina as concepções de linguagem. Dessa forma, trazemos para reflexão as concepções de língua para relacionarmos com a questão da interdisciplinaridade na relação com a linguagem e perceber como se dão no ensino, pois a leitura e os processos de compreensão dos textos nos permitem considerar a sua opacidade, a não transparência da linguagem pela "passagem da noção de funcionamento da língua para o discurso" (Orlandi, 2007b, p.79). Assim, diante de um texto ocorre a tomada de posição como efeitos de identificação, efeitos esses assumidos e não negados nos movimentos das interpretações, isto porque se inscreve no interdiscurso, filia-se a um saber discursivo (cf. Pêcheux, 1998).

Geralmente, o ensino de língua portuguesa tem-se pautado por três concepções de lingua(gem). As tradicionais concepções se definem em: Língua como expressão do pensamento; Língua como Instrumento de comunicação e, Língua como Interação.

A concepção de língua como expressão do pensamento parte do princípio de que a natureza da linguagem é racional, e devido a isso, os homens pensam segundo as mesmas leis racionais ou lógicas, produzindo como efeito de evidência o de que quem não se expressa bem, não pensa bem, não domina a língua. Em outras palavras, o

fenômeno linguístico depende do conteúdo interior, do pensamento do sujeito e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Desde os tempos do Brasil Colônia, a função do ensino se pautava em levar o conhecimento das normas e regras da língua de prestígio, ou seja, período responsável pela instauração do ensino da gramática.

O foco do ensino, nessa perspectiva, é levar o conhecimento do sistema linguístico, importando saber a respeito da língua, num contexto em que o uso não é relevante. O texto é tratado como produto, um modelo pronto que serve para ser imitado na exclusividade da norma padrão. O trabalho com o sentido restringe-se ao que o autor quis dizer, uma tendência à unicidade dos sentidos pelo processo de mecanização da leitura e da escrita de textos.

Inicialmente, o ensino da gramática da língua portuguesa servia de apoio à aprendizagem da gramática latina que, com o passar do tempo, foi perdendo seu uso e valor social, ocasionado sua exclusão do sistema de ensino fundamental e médio brasileiro. O ensino de português restringia-se à alfabetização e poucos tinham o direito a escolarização prolongada. É com a Reforma Pombalina que o ensino de Português se torna obrigatório. Até o final do século XIX, a língua portuguesa era ensinada sob a forma das disciplinas Gramática, Poética e Retórica. Somente em meados do século XX, que a gramática da língua portuguesa vai ganhando autonomia e fortalecendo-se como uma área de conhecimento, mas ainda alheia à "língua brasileira" (Soares, 1996, p. 15). Criada a disciplina língua portuguesa, esta ainda continua a ser entendida como Gramática, Poética e Retórica. Instituída dessa forma, a disciplina língua portuguesa convoca os sentidos de fragmentação, uma vez que existem subdivisões que fogem à percepção do saber a língua.

A concepção de língua como expressão do pensamento, idealizada por Chomsky, é subsidiada pela concepção de língua saussureana, uma concepção adequada ao modelo de ensino dirigido a alunos das camadas privilegiadas, cujo objetivo era "conhecer/reconhecer o sistema lingüístico" (SOARES, 1998, p.55).

Nesse contexto, percebe-se que tendo como base de sustentação a concepção de linguagem como expressão do pensamento, "o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita" (SANTOS *et al*, 2006, 13) e o leitor, durante o processo de leitura deve atribuir sentido pela inscrição em determinadas formações discursivas, para priorizar a reprodução dos discursos dos autores consagrados pela tradição literária.

Observamos, assim, um sujeito passivo em relação ao texto, tido como sujeito biológico em negação à sua constituição social, histórica e ideológica. É a ideologia que captura o sujeito em suas formulações, criando um efeito de identidade do sujeito por meio dos esquecimentos. Orlandi (2012a), a partir de Pêcheux (1975), caracteriza duas formas de esquecimento no discurso

> O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro [...] O outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somo afetados pela ideologia (ORLANDI, 2012a, pp.34-35).

Os esquecimentos instituem as ilusões necessárias, a partir das quais, o sujeito acredita ser a origem de seus dizeres e que também o seu dizer corresponde ao seu pensamento, esquecendo-se de que a linguagem é incompleta, embora a ideologia crie o efeito de completude.

A linguagem, a partir dessa concepção, caracteriza o texto como unidade fechada, não como unidade de análise que se relaciona com outros textos existentes ou imaginários e que significa a partir das condições de produção (os sujeitos e a situação) e da exterioridade. Por esse viés, as aulas de língua portuguesa e/ou de qualquer outra disciplina não admite a linguagem enquanto mediação, capaz de convocar outros conteúdos e/ou outras áreas, visto que o trabalho do aluno não se configura na atribuição de sentidos e, sim, nos limites da decodificação dos elementos linguísticos e na descoberta das intenções do autor. Isso significa uma prática de ensino que não promove deslocamentos nas redes de filiações de sentidos, e, consequentemente, não abrindo espaço para a interdisciplinaridade, entendida, aqui não como relação entre as disciplinas, mas como possibilidade de convocar sentidos outros pela relação com a linguagem.

Nos anos 50, com o aumento das possibilidades de acesso à Escola, o perfil dos alunos não se restringe mais à elite, provocando mudanças tanto nas disciplinas curriculares quanto nos objetivos da Escola e, consequentemente, no conteúdo da disciplina de Português, que traz em seu quadro a gramática e o texto, contudo divididos em gramática e antologia.

Nos anos 60, as atividades de compreensão e interpretação de textos se articulavam ao trabalho com a leitura; no entanto, ainda há predomínio gramatical advindo da corrente estruturalista.

No início dos anos 70, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5692/71 provocou uma radical mudança, não somente em relação à disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas curriculares. É nesse contexto que a disciplina "Português" passa a ser denominada de *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e no 2°grau: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Além de sua denominação, a disciplina sofre alterações curriculares, pois a nova lei havia sido feita durante o governo militar. Devido a isso dispunha de objetivos técnicos, típicos da ideologia desse governo e a língua, nesse cenário, passou a ser concebida como instrumento, pautando-se, então, na concepção de linguagem como meio de comunicação, com fins pragmáticos e utilitaristas.

Vale ressaltar que neste período as Ciências Humanas estavam fortemente afetadas pelo estruturalismo, essa corrente metodológica que afetou diretamente o ensino de Língua Portuguesa que incorporava em seu currículo exercícios estruturais e os elementos da comunicação: código, canal, emissor, receptor, baseados nos estudos de Saussure e Jakobson, referentes à teoria da comunicação.

A concepção de linguagem como meio de comunicação implica um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão de mensagens. A língua, ao ser entendida como instrumento de comunicação, tida como um código, que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, supõe que os envolvidos na comunicação usem o código da mesma maneira, tal qual foi convencionado para que de fato houvesse a comunicação. Assim, temos uma concepção de língua homogênea, una, que no dito não ignora as variedades linguísticas, mas silenciam a capacidade de interpretar (produzir sentidos) por parte dos alunos. O sentido é algo estabilizado (presente no texto) como aquele presente nas ciências da natureza, das tecnologias, no universo de manipulação dos objetos lógico-matemáticos, nos conceitos científicos. Dito de outra forma, o funcionamento linguístico, nestas situações, se embasa na metalinguagem, pois o sujeito remete-se "ao não-dito logicamente reconstruível" (Pêcheux, 2012, p. 144).

Para a Análise de Discurso o processo de comunicação não se apresenta de forma mecânica, reduzida à transmissão de informações, de forma linear e inequívoca. Considera a comunicação como parte do pressuposto de que o diálogo é caracterizado pelos sentidos construídos a partir dos interlocutores que interagem, incluindo no acontecimento da linguagem não só as vivências e as experiências, como também a

relação do sujeito com língua e as situações em que se produz o dizer, a visão de mundo, o pertencimento a determinada classe social, entre outros aspectos que determinam o dizer e o não-dizer.

A vertente que traz a concepção de língua como instrumento de comunicação prediz que o sistema de signos é que viabiliza a comunicação. Entretanto, Di Renzo (2005, p.180) afirma que "se a tarefa da escola fosse apenas a de transmitir informações, conhecimentos e ideias, há muito tempo teria sido 'varrida da face da terra', pois os meios de comunicação de massa seriam mais eficientes que ela, além de mais baratos e atrativos".

A Análise de Discurso critica a teoria da comunicação ao considerar a noção de discurso que conforme Pêcheux (1997) é efeito de sentidos entre locutores. Orlandi (2006) considera que

> Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação. Além disso significa, em termos de esquema elementar da comunicação sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra transmite uma mensagem a propósito de um referente e baseando-se em um código que seria a língua, o outro responde e teríamos aí o circuito da comunicação (pp.14-15).

Assim, não há essa linearidade entre o enunciador e o destinatário, visto que ao enunciarem os dois são afetados pelo simbólico. Na mesma medida, negamos/opomo-nos à característica a qual se restringe, a teoria da comunicação, sendo aquele que descreve e explica os padrões sonoros, gramaticais e lexicais, desconsiderando-se o uso e a língua em movimento, caracteriza-a como homogênea abstrata, negando a exterioridade na produção de sentidos.

Podemos dizer, então, que mesmo diante de uma discursividade que convoca a mudança, o ensino dos elementos do processo comunicativo assume o espaço até agora ocupado pelo ensino de gramática, pois apesar de dizer que a concepção de linguagem é instrumento de comunicação, ainda se valoriza a língua na sua estrutura, revelando também seu perfil de língua ideal, sem espaço para a diversidade.

Nessa perspectiva, como pensar o trabalho interdisciplinar? Estaria sustentado na junção de professores de disciplinas diferentes para transmitir conhecimentos particulares de seu campo de formação, depreendendo os sentidos restritos ao texto? Se tomamos a interdisciplinaridade no ensino a partir da constituição da linguagem em relação a ideologia e ao trabalho simbólico, damos condições para que o aluno fuja do

lugar de escrevente e assuma a posição de intérprete (cf. Pêcheux, 1996), do contrário, a posição de escrevente apenas possibilita ao aluno a reprodução, geralmente de normas e regras gramaticais, restringindo o trabalho com a língua e as possibilidades de o sujeito ocupar a posição autor.

A partir da segunda metade dos anos 80, a teoria da comunicação começa a sofrer críticas devido à ineficiência nos trabalhos com a leitura e a escrita, sendo eliminada as expressões *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa*, retornando à denominação da disciplina como *Português ou Língua Portuguesa*. No final dessa década, intensificaram-se os estudos acerca de uma nova concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica num cenário de novas teorias na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso). Porém, é importante ressaltar que o deslocamento de uma posição puramente normativa para uma acepção mais flexível da linguagem não se fez simplesmente por causa do desenvolvimento das ciências. As relações econômicas e as intenções políticas sempre estão presentes nos documentos oficiais e as teorias científicas são utilizadas à proporção que interessam ao Estado. Instaura-se uma

> concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p.59).

Vale destacar que o discurso é concebido nesta concepção empírica, de base conteudística, no contexto social.

Mikhail Bakhtin (1975) traz a língua em situações reais de interação, considera que o diálogo por meio da língua leva em conta que todo enunciado, que compreende a comunicação verbal, configura-se como uma resposta a todos os demais enunciados pronunciados anteriormente. Essa maneira de conceber a língua recai sobre a pragmática, para a qual a relação do falante com a língua é postulada de forma não só a permitir, mas a exigir que o falante individual seja concebido como detentor de um certo conhecimento em relação à língua e ao modo de utilização da língua, sendo capaz de conscientemente selecionar dentro de um contexto os elementos que considera relevantes para interpretar devido as suas intenções. Possenti (1996, p. 6) considera que Bakhtin (1975) "embora privilegiando o social, o histórico, o ideológico e o outro, não transforma o eu, o autor, o leitor em meros vetores, lugares, nem destitui a enunciação de seu caráter circunstancial, apesar de considerar que o diálogo é algo que ocorre mais

propriamente entre textos do que entre locutores". Para Orlandi (2005) este é, exatamente, o equivoco dos adeptos da pragmática, pois "tomam o sujeito individualizado como se fosse a unidade de origem. E o compreendem a partir de sua ilusão: a de ser origem, com/por sua vontade" (p.4).

Dessa forma, pela perspectiva da interação, o sujeito passa a ser concebido enquanto ator e construtor social, que atribui e elabora sentido pelo processo de interação, da mesma forma em que as práticas de leitura e escrita passam a ser concebidas em perspectivas dialógicas e interativas entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores). Entretanto, a Análise de Discurso não trabalha com processos de interação, põe em questão os efeitos de sentidos que são produzidos pela relação entre os interlocutores, "o enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos de relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito" (ORLANDI, 2006, p.15). Em outras palavras, o sentido é determinado pelas posições ideológicas e, devido ao processo sócio-histórico em que os textos são produzidos, pode mudar de sentido, isto é, o sentido se dá a partir da determinação da formação discursiva e da exterioridade como constitutiva do dizer.

Desse modo, Indursky (2000) defende que é possível aproximar a concepção dialógica que Bakhtin tem do discurso com a perspectiva assumida por Pêcheux ao longo da construção de sua Teoria do Discurso – "entretanto, deve-se levar em conta que na Análise de Discurso é concebida uma perspectiva não-subjetiva da enunciação, onde o sujeito não é o centro do discurso" (p.78).

A implicação de um sujeito consciente para o ensino de língua está em postular o sentido como algo individual, apartado de suas determinações históricas, tomando o dizer em sua transparência. Diante disso, entendemos que a transparência nega a condição de mediação em relação a outras materialidades, posto que concebe o sentido como único/evidente e atende a intencionalidade do sujeito, isto é, nega a opacidade da língua, o equívoco, negando as relações interdisciplinares que traz a necessidade de vínculo entre saberes. Isso é próprio da relação com a linguagem, por mais abrangente que seja um tema, jamais será completo e/ou atingirá o grau de totalidade, sendo que é da natureza da linguagem a incompletude, que devido a sua opacidade está sempre a deriva dos sentidos.

Afetados pela discussão das políticas de língua no Brasil, percebemos neste trabalho, nos diferentes discursos que tratam sobre a interdisciplinaridade, que não há relação termo a termo entre as coisas e a linguagem, que os referentes não são unívocos.

Ministrar uma aula de forma interdisciplinar não significa agregar professores de disciplinas diversificadas, significa muito mais, significa entre outras coisas, ser uma perspectiva entre outras lançadas pelo Estado para responsabilizar o professor sobre o fracasso da educação, e que em se tratando de língua, o fazer interdisciplinar está na concepção de língua que o professor toma. Para nós que nos filiamos a AD, a língua deve ser tomada como mediação, uma língua que fala a partir de contextos históricos, das diferentes posições-sujeito e que considera que os sujeitos podem entender de um determinado assunto em versões diferentes, dependendo das relações de sentido que foram estabelecidas ao longo da vida. Pêcheux (1997) tinha como preocupação principal a ligação entre o discurso e a prática política, ligação que, para ele, passa pela ideologia. Ele se colocou entre o que podemos chamar de sujeito da linguagem e sujeito da ideologia, para compreender as diferentes relações entre esses sujeitos, ou seja, a relação entre a evidência subjetiva e a evidência do sentido, evidências que permitem ao sujeito a ilusão de um "eu" específico e determinado e do sentido como algo natural e universal.

Contudo, as concepções de língua materializadas nas práticas escolares trazem a memória instituída desde o período da colonização, a língua é um código, com estrutura fixa, em que o sujeito ao produzir o enunciado o faz de forma consciente e intencional, com capacidade de dominar e controlar totalmente a linguagem enquanto instrumento pronto. O sujeito do discurso não trabalha com a literalidade, como se existisse um sentido verdadeiro, fixo e irredutível, haja vista que não há sentido único e pré-determinado, porém com um sentido construído historicamente na relação do sujeito com a língua, a partir das suas condições de produção.

Para tanto, quando o sujeito se coloca na origem do sentido ele está interpelado por determinada formação ideológica, que faz com que ele apague a dimensão material e histórica do sentido dando lugar a transparência da linguagem.

Assim, não podemos pensar que o problema do ensino de língua, que o mau êxito dos alunos, exista por si só, independente das relações políticas, que apontam para o professor como o culpado por não conseguir implantar os ideais do Estado, tal como as propostas de trabalho interdisciplinar. As teorias psicológicas e pedagógicas sustentam o discurso político e ajudam a construir uma posição sujeito, a do professor fracassado, por não ser capaz de reproduzir o dito nas bases epistemológicas. Por isso, nesse trabalho nos preocupamos em tomar diferentes discursos para análise, o científico, o político e dos professores, para assim, compreendermos um pouco mais sobre os

embates e as relações existentes entre eles e sobre a construção de um imaginário social, para assim, pensar de um outro lugar, o processo de ensino de língua que convoca na atualidade os sentidos de interdisciplinaridade como solução para o problema.

2.2 O discurso da interdisciplinaridade no Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II de Língua Portuguesa

Tomamos o Gestar II de Língua Portuguesa nessa discussão para compreender como a interdisciplinaridade está sendo significada nessa política por tratar-se de um documento de Estado que, por sua vez, apresenta uma política de língua a ser desenvolvida nas salas de aulas. Assim, procuraremos compreender a concepção de língua que subjaz o programa e como esta se relaciona com os sentidos de interdisciplinaridade.

O programa GESTAR é um programa de formação continuada e constitui-se num conjunto de práticas a serem trabalhadas junto a professores de português e matemática que estiveram em atuação nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

O programa GESTAR foi desenvolvido em Mato Grosso, no ano de 2001, destinado as séries iniciais, isto é, contemplava do 1° ao 5° ano, e foi denominado GESTAR I. Em 2008, a execução do Programa passa a atender as séries finais do ensino fundamental, ou seja, do 6° ao 9° ano, sendo denominado GESTAR II, sendo este especificamente, pelo qual nos interessamos.

Textualmente, o GESTAR considerou o fato dos profissionais estarem em exercício e a sua dispersão geográfica, razão pela qual foi desenvolvido na modalidade de Educação a Distância, com momentos presenciais considerados para acompanhamento da prática e suposto apoio à aprendizagem dos cursistas.

A partir da programação das atividades, o GESTAR procurava garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, dispondo de sessões de Introdução dos Cadernos de Teoria e Prática, reuniões e oficinas de trabalho para estudo de TP's – Cadernos de Teoria e Prática.

Enquanto Curso de Formação Continuada em Serviço, foi estruturado com base na matriz curricular de língua portuguesa e orientado pelas recomendações expressas nos PCNs, elaborado a partir das perspectivas estabelecidas pela LDB n°9.394/96, que por sua vez foi inspirada na Constituição Federal de 1988, no item que dispõe sobre os fins da educação.

O GESTAR se baseou na concepção sócio-construtivista, considerando que os fundamentos da proposta pedagógica devem partir da visão de que *alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula* e que o professor assume a função de *mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído*. Observamos, então, que o Gestar II ao se fundamentar pela teoria sócio-construtivista, considera que o saber é algo construído na relação do professor com o aluno, isto é, na relação entre o "eu" e o "tu". Para tanto, nos filiamos numa perspectiva teórica que defende que o sentido é dado pelas condições de produção do discurso, pela historicidade, enfim, pela exterioridade, que vai além dos processos dialógicos que compreendem o sujeito aluno e o sujeito professor no contexto da sala de aula. Desse modo, o sentido do discurso está na interação entre o "eu" e o "outro", no diálogo entre o "eu" e o "tu" em que, embora o receptor não seja concebido como mero decodificador, mas como um elemento ativo, caracterizado como histórico e ideológico, não é assujeitado socialmente, uma vez que é dotado de consciência. Nessa medida, a função do professor enquanto mediador, ainda se limita a direcionar os sentidos enquanto "certo" ou "errado", visto que ao deter o conhecimento é capaz de realizar intervenções que leve o aluno ao sentido "verdadeiro", pressupondo a transparência da linguagem num espaço de negação do equívoco, da ambiguidade, como constitutivos da linguagem. A determinação da não unicidade do sentido está relacionada ao fato de as palavras enunciadas num discurso não têm sentido predeterminado. Na produção dos discursos como processos de mediação social, são produzidos sentidos, sem que esses processos sejam afetados pelas condições dessa produção, compreendendo a situação em que são enunciados, apenas o contexto imediato.

No cenário brasileiro, a política educacional é homogeneizadora, em que tanto os Parâmetros quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais atuam na efetivação dessa prática. Essa ação homogênea reproduz-se nos currículos, e, da mesma forma, o programa GESTAR II procura uniformizar os conteúdos, ou seja, pré-estabelece, assim como nos Livros Didáticos, o que se deve ser ensinado, funcionando como uma espécie de manual, que se configura num elemento que contradiz o trabalho interdisciplinar, tal como o concebemos, posto que tomamos o sujeito não como um sujeito homogêneo, transparente, mas sim, como um sujeito histórico que não tem o controle sobre os efeitos de sentido produzidos por seu dizer, embora haja forças impositivas que interditam a interpretação e regulam a forma como o sujeito vê o mundo. Embora o programa proponha através do Guia Geral "privilegiar os trabalhos docente e discente

realizados de *forma coletiva* e interdisciplinar [...]" (p.34 – grifos nossos), a interdisciplinaridade aqui se significa pela integração das disciplinas, uma vez que a produção do saber é legitimada pelos trabalhos de "forma coletiva". Assim, para nós que tomamos a linguagem como o lugar por excelência interdisciplinar, a proposta do programa desconsidera esta noção de língua enquanto mediação homem-mundo ao conceber a interdisciplinaridade na necessidade do outro, na coletividade, empiricamente falando.

O programa parte de uma concepção de que o sentido das palavras é transparente, e que o texto é formado por um conjunto de várias frases, podendo ser decomposto e analisado pelo modo como as frases e os vocábulos estão articulados, relacionados. Noção afirmada em "Onde está o significado do texto?" (BRASIL, 2008, p.69/ TP4 do GESTAR II), ou ainda, ao reafirmar a necessidade de conferir a resposta "certa" em "Insistimos, ainda, na importância de você, depois de ter feito cada atividade do texto, conferir a resposta que propomos para aquela questão" (BRASIL, 2008, p.70/ TP4 do GESTAR II). Essa perspectiva, ao assumir a existência de apenas um sentido, que deve ser diretamente inferido pelo leitor, insiste em uma concepção de língua clara e sem contradição. Diferentes interpretações são tratadas como erros, já que é própria do autor-falante ou do leitor-ouvinte, a capacidade de interpretar corretamente o que está sendo dito e/ou escrito. Tomemos alguns exercícios:

> "H) O texto tende a algum exagero. Indique pelo menos um exemplo disso." (BRASIL, 2008, p.79/ TP4 do GESTAR II)
>
> "F) Indique a ideia central de cada parte do texto. Sintetize-a num título, ou numa frase. Pode escrever na margem, se quiser." (BRASIL, 2008, p.79/ TP4 do GESTAR II)
>
> **"**B)Os bilhetes tratam de vários assuntos. Quais são eles?" (BRASIL, 2008, p.49/ TP2 do GESTAR II)

Atividades como essas se pautam pela literalidade e não convocam a historicidade.Ideologicamente, os exercícios de interpretação são exemplos que dão visibilidade ao problema da interdisciplinaridade,incidindo justamente na concepção de língua. Assim, a língua é concebida no programa pelo discurso político da educação e pela ilusão do efeito de completude e de um universo de sentidos estabilizados, provocados pela instituição do imaginário de homogeneidade tanto dos sujeitos quanto dos sentidos. Partimos do pressuposto de que é da natureza da linguagem a interdisciplinaridade, devido ao caráter da incompletude e da mediação. Então, se a linguagem no Programa Gestar II pauta-se pelo princípio da completude e de universos

estabilizantes, a interdisciplinaridade nesse contexto se significa pela união de disciplinas a fim de compreender o todo, ou seja, e fechar outros gestos de interpretação como garantia do conhecimento total.

Assim, questionamos: Como dizer privilegiar a interdisciplinaridade, um programa que pergunta "Onde está o significado do texto?". Vemos funcionar nos discursos do GESTAR II de Língua Portuguesa uma concepção de língua homogênea, instituída pela história da constituição da língua portuguesa no Brasil, que ao trazer os sentidos de unidade, negam sua caracterização heterogênea e a afirmam enquanto transparente. Isso significa afirmar que o sentido é indiferente à história que constitui o gesto de interpretação do aluno, é dado como algo evidente. Percebemos uma força impositiva, determinada pelo imaginário de completude, que traz entre outros sentidos o efeito de estabilização, sem espaço para falhas e equívocos.

Uma política de língua que requer do professor "a conferência da resposta certa" o significa como um ser subordinado aos conteúdos, objetivos e práticas metodológicas estabelecidas previamente. Assim, segundo o documento do Estado, o efeito de pré-construído de um sujeito mecanizado, um sujeito monolítico unitário, desprovido de interação e incapaz de transformação. O professor se vê desautorizado em relação ao saber, posto que o saber a ser ensinado advém de outro campo discursivo: o dos documentos oficiais. A realidade educacional que nos tem sido, comumente, apresentada, aponta para um deslocamento que revela a falta: professores que sem domínio do conhecimento específico são assujeitados às políticas vazias de significação tanto para eles quanto para os alunos. De acordo com a perspectiva teórica da AD, à qual nos filiamos, não existe um sujeito único, centrado, mas sim, um conjunto de interfaces de sujeito que se colocam conforme a situação, que se constitui a partir da psicanálise lacaniana como um sujeito fragmentado, em uma multiplicidade de posições que assume (cf. Pêcheux, 1997). Sendo assim, apresenta gestos de resistência, capazes de promover deslocamentos de sentido no seu fazer diário.

O que se põe em questão é o apagamento da multiplicidade da criatividade e/ou diversidade frente à limitação da condução da prática docente. Então, questionamos: Que sentidos tem a interdisciplinaridade na forma como esta regula as ações do professor, estabelece e padroniza suas práticas? Temos, então, a interdisciplinaridade como mais uma política de Estado funcionando de modo a atingir contextos fora da sala de aula, cujos efeitos de sentido direcionam-se aos mesmos padrões disciplinares. Isto porque "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a

apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1998, pp. 43-44).

Diante de um currículo e uma prática de ensino de língua homogeneizadora, tanto alunos e professores devem se moldar como se todos aprendessem e ensinassem da mesma maneira, uma vez que a homogeneidade instala uma ordem que silencia a heterogeneidade de discursos no ensino de língua. Consideramos necessário sair da homogeneização deste discurso e dos sentidos que legitimam a prática interdisciplinar como tendência do mercado. Em outras palavras, a heterogeneidade é convocada quando se dá lugar para os sujeitos no discurso, em que a produção dos sentidos se dá na relação do sujeito com o ideológico e com o histórico, o que permite dizer que a língua é heterogênea, não um sistema perfeito, pronto e acabado, em que a estrutura, portanto, se sobrepõe ao acontecimento discursivo.

Assim, poderíamos pensar uma aula de português pelo viés da interdisciplinaridade como uma aula interdiscursiva, em que o sujeito deixa de ser indivíduo para ocupar uma posição no discurso, atravessada pelos dizeres dos outros antes e em outro lugar. Nessa perspectiva, a aula extrapola os limites da univocidade a ser encontrada pelo leitor e passa a ser substituída pela compreensão de que os sentidos são múltiplos e condicionados a fatores extralinguísticos, isto é, por gestos de interpretação que garantem ao sujeito a posição autor ao inscrever-se no interdiscurso, na memória discursiva; é ainda permitir o sujeito posicionar-se não apenas pelo discurso autorizado pelo professor ou pelo livro didático, é criar mecanismos de leitura que permitam o aluno ser tomado por eles.

O GESTAR II apresenta como objetivo a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, para isso, requer "a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho" (Guia Geral, 2008, p.14).

Ao dizer que o acompanhamento da ação do professor se dará no próprio local de trabalho, dá-se visibilidade à regulação e ao controle do Estado, sentidos que deslizam para a ação de vigiar, controlando a prática docente para que esta propague os interesses estatais.

O programa pretendeu textualmente proporcionar "aos professores cursistas a oportunidade de conhecer novas estratégias de atuação e de adequá-las à sua sala de aula." Ao usar o verbo "adequar", este promove no sujeito a ilusão de liberdade e autonomia na sua prática docente, que envolveria ensinar o que lhe motivasse ou

motivasse o aluno em aprender. O sentido dicionarizado do verbo adequar traz as seguintes acepções: "1. Tornar próprio, conveniente; adaptar 2. Amoldar, ajustar" (Ferreira, p.22), definições que deslizam para os sentidos de ajustar ao modelo, ou seja, a promoção de rupturas não está alheia ao molde (modelo) do programa, permanece no nível do repetível, em que o equívoco, a falha constituinte da língua são apagados. Sendo que existem coerções jurídicas que o regulam, em parte, pela política de avaliação instituída pelo governo e que busca melhorar os índices dos exames nacionais, razão que faz o professor se voltar para o conteúdo que nestes serão cobrados. Assim, imaginariamente deixa-se, então, que as políticas públicas de avaliação determinem o que deve ser ensinado. Segundo Bressanin (2012), as políticas de formação continuada têm-se pautado pelo discurso de combate à evasão e à repetência, fatores que caracterizam o denominado "fracasso escolar", adotando sistemas de avaliação para as unidades escolares em que as notas tornam-se as bases para as medidas de reestruturação do sistema educação. Por isso, afirma:

> esse sistema de avaliação se tornou um instrumento de gestão, em nível federal, constituindo-se em mecanismos de controle do desempenho das escolas e, consequentemente, dos profissionais da educação (p.45, ibidem).

A área de Língua Portuguesa, assim como, a de Matemática, comporta seis cadernos de Teoria e Prática –TPs, que correspondiam aos planos de aula do Gestar. As TPs foram tematizadas da seguinte forma:

- TP1 – Linguagem e Cultura;
- TP2 – Análise Linguística e Análise Literária;
- TP3 – Gêneros e Tipos Textuais;
- TP4 – Processos de Leitura e escrita I;
- TP5 – Estilo, Coerência e Coesão;
- TP6 – Processos de leitura e escrita II

Ao realizar essa divisão, temos como efeito de evidência a fragmentação, o ensino escolar além de ser dividido em disciplinas, estas são ainda mais compartimentadas através de conteúdos que também trazem novos fragmentos.

Esta mesma situação perpassa o GESTAR II, ao distribuir conteúdos em módulos e que são esquecidos, talvez como gesto de resistência, no tocar do sino de saída da escola. A resistência pelo silêncio significa a entrada do sujeito no sentido, e constitui-se também como lugar do equívoco e de deslocamento de sentidos. Como diz Orlandi, "o silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento,

resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras" (2007a, p. 37). Destacamos que o problema, talvez, não esteja nas subdivisões e/ou especializações ao considerarmos que a língua é que perpassa toda forma de conhecimento. Assim, a questão que se coloca convoca o lugar da língua na produção do conhecimento, visto que esta é capaz de provocar deslocamentos naquilo que é tido como privado a determinada ciência e/ou disciplina. Norbert Wiener (1985, *apud* Fiorin, 2008, p. 35) diz que o problema em relação a essas especializações está no fato de quando alguém de uma outra área se propõe a discutir um assunto exterior ao seu campo de atuação é considerada uma "injustificável violação de privacidade".

Assim como a língua, a Educação e os processos de ensino não devem ser tratados como sistemas fechados que instauram a homogeneidade, pois, numa sala de aula, deve ter a abertura para o imprevisto, para que os sujeitos possam (re) criar e, ainda, modificar as estruturas/modelos anteriormente estabelecidos, pois são sujeitos históricos e agentes de práticas sociais. Considerado dessa forma, cada sujeito-aluno e cada sujeito-professor são revestidos de formações ideológicas distintas, pois segundo Orlandi (2006, p.19) "o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico", fator que impede a padronização/uniformização da aprendizagem, sendo que cada sujeito dispõe de um sistema próprio de memória e de significações.

Destacamos o TP2, que recebeu o título de "Análise Linguística e Análise Literária", em que para realizar a análise linguística traz como recurso e conteúdo da ementa: *Frase, Oração, Período: diferenças, constituições e organizações*. Dessa forma, analisar a língua pela sintaxe suscita uma série de pontos que permitem olhar os elementos que a constituem e que mobilizam relações, não só nas relações internas das sequências discursivas, mas também, e principalmente, em relação a elementos da exterioridade constitutiva de todo e qualquer discurso. Diante de uma análise normativa, o que se considera são geralmente as classificações estruturais, a questão norteadora é avaliar a estrutura que compõe essas sentenças ou períodos, bem como a sua classificação, ficando num plano secundário o funcionamento das estruturas em razão de um dizer. Segundo Pêcheux & Gadet (2012), o problema com o trabalho da sintaxe na Escola está na concepção de linguagem do senso-comum, que traz a sintaxe como "um fator de rigidez, uma coerção, um limite ou filtro, um processo pelo qual se põe rédeas curtas na espontaneidade" (p.100). Essa concepção, muitas vezes tem sido prioridade na prática do ensino de Língua Portuguesa, contudo, "fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas – jogar nas latitudes que

ela oferece" (idem, p.105). A partir disso, é possível trabalhar a relação com o processo interpretativo, fazendo ver não osentido, mas possíveis sentidos.

Pela filosofia do programa de formação, "o texto contido no material não é um artigo científico e nem um texto literário, mas é um texto em forma de aula, um texto que leva o leitor a construir conhecimento, é um texto que ensina" (GUIA GERAL, 2008, p.16) Ao tomarmos as acepções sobre o verbo ensinar no dicionário Aurélio, temos: *1. Ministrar o ensino; lecionar; 2. Transmitir conhecimentos; 3. Adestrar; 4. Mostrar, revelar; 5. Indicar* (Ferreira, 2001, p.242). Entre essas definições, acreditamos que o sentido dado no item 2 se aproxima ao atribuído pelo GESTAR II, ensinar remete à transmissão de conhecimentos, ou ainda, à transmissão de saberes. É ainda, fazer perceber o sentido contido no texto. Entretanto, faz-se necessário dizer que a AD não considera o texto como algo fechado, por assim dizer, pronto e acabado. Por ser ignorado o caráter multifacetado, dinâmico e interativo da linguagem, o trabalho com o texto focaliza a localização de informações e atividades de extrapolação do texto. Assim, adotar uma postura interdisciplinar significa inscrever-se numa perspectiva discursiva que critica o conteudismo limitado por uma concepção de língua homogênea e transparente, ao levar em conta o conteúdo das palavras em prejuízo do funcionamento do discurso na produção dos sentidos.

Percebemos que a proposta interdisciplinar exposta no Guia Geral do programa não se efetiva, visto que a prática de ensino pauta-se por aspectos linguísticos, negando à leitura discursiva a problematização do olhar leitor para a relação da língua com a história e o ideológico, já que estes permeiam o processo de leitura na construção dos sentidos. Da mesma forma, consideramos que a procedência da interdisciplinaridade na Escola se relaciona ao modo como a leitura é tratada, pois é o processo de leitura que instaura o "efeito-leitor[10]. Nesta concepção, na posição discursiva ocupada pelo aluno no momento da leitura, o aluno é concebido como aquele que se coloca numa determinada posição marcada pelas condições sócio-ideológicas que o interpelam para poder transgredir com a fixidez do sentido. Ou seja, a ampliação do conhecimento se dá no processo de compreensão do texto, expondo o olhar do leitor para a opacidade da língua, para sua incompletude, bem como para os silenciamentos. Dessa forma é que compreendemos a linguagem, como aquilo que significa em todas as formas, inclusive

[10] [...] se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. [...] o efeito-leitor é uma função do sujeito como a função-autor. (ORLANDI, 2012d, p. 65-66)

na ausência, ou na escolha desta ou daquela expressão, contemplando a autoria no trabalho com a linguagem, pois é por ela que tomamos a língua como transgressão dos limites do conhecimento que são tidos como fragmentos e passamos a reconhecer a condição de ser sujeito na ambiguidade, um sujeito inscrito no simbólico, em sua relação entre língua e ideologia, condição que o faz significar de diferentes maneiras.

No decorrer desse percurso de observação, percebemos que o documento ao se referir ao ensino e a aprendizagem se baseia na concepção sócio-construtivista. Isso significa dizer que a aprendizagem é concebida como o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade e que em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa. Tratando, especificamente, do ensino de língua portuguesa, observamos uma concepção de linguagem se afirmar paralela a concepção de ensino: a linguagem como processo de interação.

Os efeitos dessa concepção, produzida pelo Gestar II, recaem sobre um ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva que vê a Língua como mero instrumento de comunicação, vista como processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, sejam elas orais ou escritas. Os sujeitos, usuários da língua, constroem sentidos e significados que se constituem segundo seus conhecimentos prévios, seus papéis sociais e a situação de comunicação específica. Assim, a concepção pela qual se pauta o programa, ao voltar-se para as diversas situações de comunicação prioriza o estudar da língua em uso, e, para isso, é necessário o domínio, por parte dos alunos, além das noções de gênero do discurso e de sequências textuais prototípicas, a noção dos elementos de textualidade. Dessa forma, para o programa GESTAR II são os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa que podem favorecer a ampliação da competência discursiva do aluno, proporcionando a este o desenvolvimento da sua capacidade de se comunicar oralmente, proporcionando também uma escrita de textos "bem construídos". Conceber a interdisciplinaridade nesse contexto é filiar-se a uma concepção pragmática sobre o ensino de língua, é tomá-la enquanto ação, uma espécie de ativismo, voltada para questões sobre o uso da língua. Percebemos ainda, em funcionamento, uma noção de interdisciplinaridade que se mantém presa a memória do conteudismo, uma forma de conhecimento empírico que busca os sentidos de unidade.

2.3 O discurso da interdisciplinaridade nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCs

As OCs pautam-se na epistemologia da interdisciplinaridade para orientar (como o próprio nome sugere) o processo de ensino de língua portuguesa no Estado. Nesse sentido, interessa-nos compreender os sentidos atribuídos à relação com a língua, ou seja, procuramos compreender como essa política concebe a interdisciplinaridade e como produz sentido para o ensino de língua a partir das noções de linguagem, texto e leitura.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso foram implantadas a partir de discussões articuladas pela SEDUC, CEFAPROS, Assessorias Pedagógicas, escolas, universidades, movimentos sociais e comunidade, como forma de manifestar a importância da coletividade na construção de um novo currículo.

As Orientações Curriculares - OCs configuram-se, assim, em um documento de orientação aos profissionais do 1º, 2º e 3º Ciclos, cujo objetivo é nortear a elaboração da proposta política pedagógica da escola, além de direcionar o planejamento das ações curriculares em seu âmbito. Nesse sentido, ressalta Orlandi (2011, p.28) é que "a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos."

As OCs contemplam todas as modalidades da educação básica com referenciais teóricos que abordam conteúdos educacionais, organizados por área do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. Para este estudo, nos interessa a modalidade Ensino Fundamental e área de Linguagens.

Assim como os PCNs e a LDB, as Orientações Curriculares têm como objetivo no Ensino Fundamental

> A construção de conhecimentos, a formação cidadã mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os educandos desenvolvam a autonomia para o tratamento da informação e para expressar-se socialmente, utilizando as múltiplas formas de linguagens e recursos tecnológicos" . (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.02)

O texto documental das OCs foi reelaborado a partir de determinações do Estado e sua revisão passou pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT até os CEFAPROS, este último com a incumbência de realizar um Seminário Integrador como forma de consolidar a filosofia democrática na elaboração do documento. Com isto, segundo PFEIFFER (2003), apaga-se o lugar político do professor e ele continua a ser

um objeto na relação de trabalho, uma vez que cabe à universidade a autorização da ciência, ou seja, a universidade valida os direcionamentos de sentidos do Estado. A relação entre ciência e Estado, segundo Silva (2007, p.146) são "ambíguas, conflitantes e contraditórias".As OCs autorizam quem pode dizer e legitimam o que pode ser dito, uma questão de política de Estado que desautoriza o professor no seu próprio fazer.

Antes da realização do Seminário Interno nas Escolas através de um documento informativo, o Estado estabeleceu as seguintes determinações:

> A gestão da Escola **deverá**:
> - **Promover** a participação da comunidade escolar no Seminário Interno, nestes três dias letivos;
> - **Convidar** as lideranças comunitárias: sindicatos, presidentes de Associação de Bairros, líderes religiosos, movimentos sociais e outros para a discussão;
>
> Os professores **devem** reunir-se por área de conhecimento e suas respectivas disciplinas (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática); por níveis de Ensino (fundamental e Médio); por modalidades e especificidades (Educação: Indígena, de Jovens e Adultos, do Campo e Quilombola);
> - **Deverão** ser incluídos nas discussões os textos preliminares da Educação: Ambiental; em Direitos Humanos; Gênero e Diversidade Sexual; das Relações etnicorraciais. (Informativo, OCs/MT, 2010, grifos do autor)

A materialidade linguística apresentada no informativo põe em destaque os verbos "dever, promover e convidar" que, ao usar o recurso da menção do negrito, institui uma ordem, ou seja, atribui aos responsáveis as ações que *devem* ser executadas. Especialmente, destacamos o emprego do verbo "dever", que numa relação parafrástica desliza para o efeito de sentido de "ter obrigação de". A caracterização desse discurso enquanto integrante das políticas públicas educacionais, constitui-se como um discurso institucional, nesse caso, como discurso pedagógico - DP.

Para Orlandi (2011, p.28) o discurso pedagógico é definido como:

> [...] um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do Discurso Pedagógico aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.

Orlandi (2011) classifica o discurso DP como discurso autoritário ao considerar que nesse tipo de discurso não há interlocutores, mas um sujeito que passa a ser um *instrumento de comando,* pois a fonte de sentido do discurso do professor não está nas bases de sua formação discursiva, mas advém de lugares outros, daqueles que instituem e mantêm o poder. Dessa forma, enquanto instrumentos de comando, os professores assumem uma posição hierarquizada e um perfil autoritário, pois comumente são os que determinam os dizeres, os comportamentos, as ações e os interesses dos alunos.

Então, na observação da materialidade discursiva que constitui o discurso pedagógico das OCs, é que daremos visibilidade às marcas linguísticas que se relacionam com os saberes interdisciplinares, que teoricamente significam por conceito polissêmico, ora como união dos conteúdos disciplinas, ora como interação ou combinação, enquanto estratégias que implicam a formação do aluno como um todo. Este aspecto remete à educação integral que apresentada nas políticas públicas convoca sentidos outros, que vão se constituindo em diferentes formas de escolarização a partir da inclusão de textos sobre "Educação Ambiental; Direitos Humanos; Gênero e Diversidade Sexual; Relações Étnico-Raciais".

Ainda no recorte desse informativo, chama-nos a atenção a terceira determinação: **Deverão** ser incluídos nas discussões os textos preliminares da Educação: Ambiental; em Direitos Humanos; Gênero e Diversidade Sexual; das Relações Étnico-Raciais (Informativo, OCs/MT, 2010, grifos do autor). Ao organizar o estudo, o documento apresenta os novos temas a serem incluídos no campo do conhecimento escolar, promovendo uma compartimentalização conteudística, ou ainda poderíamos chamar de pseudo-interdisciplinaridade, assim denominamos por considerar que a interdisciplinaridade é própria da condição da linguagem, no entanto, a questão relevante não está em encontrar "possibilidade de inter-relação" e/ou "características comuns" dentro da escala das áreas do conhecimento, consideramos que a linguagem perpassa as regularidades limítrofes dos currículos escolares, devido ao seu caráter transgressor que possibilita construir efeitos de sentido diversos. No entanto, "é a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já-dito os sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais"" (ORLANDI, 2007b, p.31).

O discurso das OCs funciona como se a possibilidade de inter-relação entre as disciplinas que compõem as áreas como, por exemplo, entre Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, não fosse possível. Muito embora "esses campos de conhecimento apresentam características comuns que autorizam a articulação didático-pedagógica interna da área" (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.11). Nesse sentido, Orlandi (2007b) considera como uma dispersão necessária do conhecimento que corresponde

> à forma histórica de nossa sociedade – dividida – e de nosso sujeito – disperso. Faz parte da constituição - da linguagem e do saber – aspirar a unidade. Essa é uma nossa necessidade mas que se confronta com nossa dispersão real (p.34).

Ao tratar dos princípios metodológicos, as OCs pretendem realizar:

> A superação da pedagogia taylorista/fordista, cujos princípios são a separação entre formação intelectual e formação prática, a fragmentação da formação, a memorização através da repetição e a ênfase nas dimensões psicomotoras e cognitivas, ou seja, no desenvolvimento de capacidades lógico-formais, sem a consideração da dimensão afetiva, ou comportamental. (MATO GROSSO, OCs, 2012, p.28)

Nas discursividades das OCs vemos funcionar um discurso de mudança com o objetivo de uma educação de mais qualidade, uma vez que buscam "a superação" e que para tal se faz necessário romper com o ideário da separação e contemplar o conhecimento como um todo e/ou ainda fugir dos princípios da memorização e da repetição como herança da pedagogia taylorista/fordista. Porém, não se instala a ruptura no processo de ensino, sendo que a condição para o cenário de mudança está associada a "dimensão afetiva, ou comportamental", ou seja, o ensino continua pautado na psicologia do comportamento, uma educação voltada para o controle do corpo e da mente como garantia de sua inserção em sociedade e do bom funcionamento das instituições. Desse modo, adverte Orlandi (2007b): o conceito de interdisciplinaridade implica a "idéia de instrumentalização de uma disciplina pela outra". Assim, supera-se a fragmentação investindo no comportamento e no afeto, o que não se converteria em um modelo ideal e salvador, pois permaneceria no mesmo nível ditador de técnicas estanques presas em conteúdos fixos sem questionar a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam e que trazem que o "denominador comum é o trabalho e não o conhecimento" (ORLANDI, 2014, p.146).

Essa perspectiva formativa do sujeito assentada na psicologia comportamental e na tecnologia educacional constitui processos de treinamento/desenvolvimento de habilidades e instrumentalização técnica dos participantes para atingir a eficiência dos objetivos, uma espécie de condicionamento físico "ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (Foucault, 2006, p.117). Isto é, são ações disciplinadoras, e é por essa noção de disciplina que a interdisciplinaridade vai se significando. Situamo-la como mais uma dessas nomenclaturas que permeiam a educação, constituindo-se em mais um modo de fazer educação, seja no ensino de língua ou de outra disciplina por também não garantir aos profissionais romper com as velhas estruturas, mas permanecer na mesma perspectiva: "um eterno repetidor. Um autômato de uma empresa, na melhor das hipóteses, se for considerado "capacitado" após um "treinamento"." (Orlandi, 2014, p.161)

Consideramos que a alienação ao Estado estaria na pseudo-prática da política da interdisciplinaridade que funciona mais como método, como vimos anteriormente. A interdisciplinaridade tomada como método convoca os sentidos de disciplina, tornando-se também uma maneira eficiente de exercer o poder, pois o método se responsabiliza ilusoriamente pela articulação dos saberes, pelo conhecimento do todo.

Discursivamente, as orientações curriculares mato-grossenses materializam o discurso da superação de uma metodologia responsável pelo cenário de crise da educação não só do estado como também do país, posto que esta metodologia trabalha ainda sob aspectos da fragmentação, memorização e repetição. Essas características configuram a Escola como universo de estabilização discursiva no que diz respeito às práticas linguísticas e de conhecimento como um todo, de modo a atender o "desenvolvimento de capacidades lógico-formais", objetivo que permanece negando o aluno como sujeito em sua condição de assujeitamento. Prática que homogeneíza sujeitos e ações. A alienação às prerrogativas desta noção de interdisciplinaridade inviabiliza qualquer possibilidade de problematização das contradições presentes nos discursos que são materializados pelo texto, permanecendo a ideia de metodologia no nível do imediato sem as contradições engendradas pelo modo de produção capitalista que sustenta nossa sociedade. Assim, o ensino de língua vincula-se ao sentido de mediação na sua acepção empírica, pois os sentidos são pela indução (uma argumentação que a partir de dados singulares suficientemente enumerados inferimos uma verdade universal, por isso, não se pode dizer que a conclusão do argumento é uma verdade) ou pela dedução (uma inferência que vai dos princípios para uma consequência logicamente necessária, um raciocínio que parte de uma proposição geral e conclui outra proposição geral ou particular), (cf. Mundim, 2002).

Dito isto, o que se tem visto na Escola é a reprodução dessa prática,

> uma costura metalinguística da situação de interpretação, na qual se acredita que o sujeito opere por meio de estratégias cognitivas, sobre uma base de instruções fornecidas pela informação de que ele dispõe (Pêcheux, 2012, p.144).

Ao considerar a "dimensão afetiva, ou comportamental" as políticas públicas de ensino de língua assujeitam os alunos a interpretar a partir de comandos disciplinares. Para corroborar com a reflexão, parafraseamos Pfeifeer (2003) que diz que o problema da Escola não se encontra no âmbito metodológico, mas se enquadra no âmbito ideológico.

Ainda, na parte do documento que trata da metodologia, encontramos discussões acerca dos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, e assim os definem:

> A multidisciplinaridade trata os objetos a partir de múltiplos pontos de vista que não perdem sua identidade *disciplinar*. A interdisciplinaridade implica na contribuição de diferentes *disciplinas* para análise de um objeto, que, no entanto, mantêm seu ponto de vista, seus *métodos*, seus objetos e sua autonomia.
> A transdisciplinaridade implica na construção de um novo objeto, com *metodologia* peculiar, a partir da integração de diferentes *disciplina*s, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir um novo campo do conhecimento. (MATO GROSSO, OCs, 2012, p.36 – grifos nossos)

Percebe-se que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade se convertem em soluções para o cenário de crise, constituindo-se discursivamente como elementos responsáveis pela promoção da qualidade do ensino, uma forma de superação do ensino disciplinar. No entanto, as discursividades não abandonam a relação com a disciplina, tanto que a *multi* mesmo apresentando "múltiplos pontos de vista" não é o suficiente para perder a "identidade disciplinar"; a *inter* requer a contribuição de "diferentes disciplinas" e a *trans* parte do pressuposto da "integração de diferentes disciplinas", isto é, permanece a orientação disciplinar num fazer que se diz renovador. Isto porque o problema do ensino de língua não está na multiplicidade, integração e/ou contribuição dos objetos disciplinares. Não está em tomar a *inter*, a *trans* e a *multi* como "métodos"/ "metodologias" a serem aplicadas. Os métodos e as técnicas são os recursos bases para a interpretação, e não é a aplicação correta das etapas que garante a qualidade do ensino de língua. A preocupação com o "modo de fazer" está sustentando o imaginário de regularidades, que responsabiliza o professor pela aplicação "correta" ou "incorreta" do método, ao passo que isenta o Estado, pois este apresentou a solução, o professor que não foi "capaz" de desenvolver com eficiência a metodologia.

A noção de metodologia constrói, na prática, um efeito de instrumento, no sentido daquilo que deve ser usado para se obter um resultado, ou seja, a *inter*, a *trans* e a *multi* funcionam nas OCs como instrumentos para se levar a um fim: o uso da língua. No entanto, a perspectiva teórica a qual nos filiamos - a Análise do Discurso – não considera ou trabalha com uma metodologia específica, um modelo, um esquema já dado que permita ou possa apenas "enquadrar" os dados, trabalha com a adoção de

"princípios e procedimentos" (Orlandi, 2012a, p. 59).Ao contrário, trabalha com a construção de um "dispositivo" de análise, por meio do qual é possível atravessar

> [...] o efeito de transparência da língua, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo, vai investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia (ORLANDI,2012a, p.61).

Consideramos, assim, que tomar as discursividades seja da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e /ou da multidisciplinaridade significa refletir sobre a concepção de língua aliada ao conceito de método, relação que não permite explorar de maneira diferente a relação de sentido construída através do simbólico, pois nas condições em que os discursos, produto das reflexões, são dispostos, fixos pela identidade, causam a impressão de que os sentidos dependem unicamente da intenção dos sujeitos, como se estivessem estritamente ligados à palavra, sem remeter a exterioridade. Temos em funcionamento uma prática de homogeneização dos sentidos, visto que a "integração" e /ou "contribuição" das diferentes disciplinas visa promover um único campo, negando a incompletude da linguagem como sentidos inacabados resultantes das relações de força que os sujeitos estão inseridos, desconsiderando a língua em sua heterogeneidade em que o movimento de construção de sentido se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída. Dessa forma, as OCs historicizam a mesma prática de ensino disciplinar, retomam velhos discursos sob o slogan da mudança, no entanto, a forma com que concebem a interdisciplinaridade convoca um ensino dividido em conteúdos limitados pelas fronteiras das disciplinas, uma vez que as disciplinas ao representarem diferentes formações discursivas não permitem ao professor transcender o imaginário de que seu trabalho se restringe ao que está estabelecido numa dita matriz curricular, isto é, ao que está determinada pela formação discursiva a qual ele se inscreve.

Observemos o recorte seguinte:

> Na área de *linguagens*, as disciplinas compartilham objetos de estudo e processos que podem, articuladamente, convergir para a aquisição e o desenvolvimento da compreensão e do uso particular das linguagens específicas das práticas discursivas de cada disciplina para desenvolver a capacidade de produzir e interagir nas e pelas diferentes linguagens. (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.11 - grifo nosso)

Nesse recorte, explicita-se a possibilidade de diálogo entre as disciplinas: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa que compõem a área de *"Linguagens".* Observamos que a denominação da área não é como linguagem e, sim,

linguagens, o que traz, pelo efeito do não-dito, a insistência na desarticulação, sendo que o emprego do termo no plural indica que cada disciplina dispõe de uma linguagem própria. Assim, embora tenha-se a área, as disciplinas é que funcionam, permanecendo delimitado o território de cada uma, memória de ensino não desestabilizada. O que percebemos é um funcionamento interdiscursivo que separa metodologicamente as diferentes disciplinas, dissecando-as para nelas permanecer. Efeito de pré-construído, uma vez que "linguagens" é interdisciplinar, a língua, não. Consideramos então, que a relação dialógica entre as disciplinas permanece interditada, ainda que prescrita nas OCs:

> A natureza do processo dialógico interdisciplinar considera relevante as especificidades das disciplinas que compõem a área, sem, contudo, pensá-las estanques em cada disciplina, mas correlacionando-as por meio dos seus objetos comuns. (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.11)

As OCs, ao trazerem a expressão "processo dialógico interdisciplinar", inscrevem seu discurso na perspectiva teórica da interação, pois, ao "correlacionar" as disciplinas, ideologicamente produzem o efeito de ruptura com as fronteiras conteudísticas. A interdisciplinaridade, nesse caso, passa a significar "correlação", isto é, a busca por objetos comuns. Significa juntar professores de diferentes disciplinas a fim de se encontrar relações de correspondência entre o objeto de estudo. Significa que para ser interdisciplinar deve-se haver interdependência, um método que não explora a diversidade de sentidos determinada ideologicamente pelas diferentes formações discursivas. Temos um em evidência, um discurso que se inscreve na tendência teórica da sociolinguística, uma vez que esta disciplina da linguística estuda os aspetos resultantes da relação entre a língua e a sociedade.

A crítica que fazemos parte do princípio de que a interdisciplinaridade constitui um equívoco teórico ao propor discursivamente como método dialógico, pois segundo (Orlandi, 2007b, p.35) é "como se a interdisciplinaridade pudesse por si só ultrapassar a história e não, ao contrário parte dela".

Opomo-nos a concepção de interdisciplinaridade como método, pois para nós é pelo funcionamento do interdiscurso que se estabelece as condições de produção do saber, visto que o sentido não é dado a priori, mas constitui-se no resultado das relações da linguagem com as formações discursivas. Assim, trabalhar do ponto de vista interdisciplinar com a língua é pensar o ensino rompendo com as evidências, é tomar a língua como mediação, pois é a partir dessa concepção que se pode engendrar um cenário de transformação. Corroborando, Orlandi (2011, p. 25) diz que

> quando falamos em mediação, gostaríamos de dizer que não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma.

Analisando as OCS, percebemos uma textualidade que direciona o ensino de LP para uma reflexão crítica das estruturas sociais, pois há uma percepção de que a língua reflete visões de mundo formadas a partir da interação do indivíduo com a sociedade. Ao analisar a forma como o documento textualiza esses sentidos, deparamo-nos com a contradição, pois "a princípio, no 1º Ciclo, o desenvolvimento das capacidades é mediado pela ação do (a) professor (a) que indica, delimita e atribui significados à realidade"(MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p. 9). *Se é o professor que delimita, indica e atribui significados,* temos uma metodologia de ensino que significa o aluno na voz do Outro, nesse caso, na voz do professor posto que é ele quem atribui significados. Temos em funcionamento um processo de transferência de sentidos que é repassado do professor ao aluno.

Ao ser atribuído ao professor a função de indicar, delimitar e atribuir sentidos, tocamos os efeitos de sentido das formações ideológicas que constituem o papel do professor que é o de inculcar no sujeito aluno os sentidos legitimados pela Escola. Segundo Orlandi (2006) ao produzir um discurso, o sujeito está diante de uma posição e se insere em diferentes formações discursivas. Para a autora, as formações discursivas "se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada" (p.17), ou seja, as formações discursivas as quais o professor se inscreve atravessam o gesto de interpretação do aluno, padronizando os sentidos. É importante ressaltar que a posição sujeito-professor que vai se construindo no documento se dá pelo processo de assujeitamento à ideologia dominante do discurso pedagógico caracterizado por um discurso autoritário, institucionalizado, não possibilitando um posicionamento de autor por parte do professor. Nessa perspectiva, o saber é algo que se aprende, diferente do lugar teórico que defendemos, que o traz como algo que se produz dentro de uma formação discursiva e de um lugar histórico.

Nas OCs, encontramos o seguinte conceito de linguagem:

> Pelo fato de se pensar que o conceito de linguagem envolve *indivíduo, história, cultura e sociedade* em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção, compreende-se a linguagem como o espaço da interlocução da atividade sociointeracional e possibilita reafirmar as práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade. (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.11 – grifos nossos)

O conceito de linguagem envolvendo "indivíduo", "história", "cultura" e "sociedade" funciona como um processo de socialização do indivíduo baseado em preceitos teóricos da Psicologia Social que se ocupa em estudar o comportamento dado pela interação social. E a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade torna-se um instrumento de interação social que o indivíduo produz, considerando seu lugar no mundo, isto é, traduz-se em uma atividade social, uma vez que se trata apenas de práticas sociais de linguagem. Em resumo, trata-se do homem empírico cujas práticas de linguagem são sociais, culturais, logo inter e transdisciplinar. Vale ressaltar que o sujeito na Análise de Discurso é posição. Para se significar se subjetiva a partir da posição-sujeito, no lugar do dizer e da sua situação no mundo, condição para manter uma posição no discurso. Desse modo, tomamos as palavras de Costa (2008, p. 13) ao trazer que "essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva). A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos". Ou ainda, conforme Orlandi (2012a), que considera o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico, processo esse que configura a determinação da forma-sujeito-histórica.

A linguagem, segundo Orlandi (2012a), constitui-se numa prática significativa a partir de sua relação com a Sociedade e com o Estado. Entretanto, no documento em análise, a linguagem envolve o "indivíduo", a "história", a "cultura" e a "sociedade", ficando de fora a relação com o sujeito e o político, elementos estes que ao se referirem ao Estado simbolizam a relação de poder, já que "falar é uma prática política, no sentido largo do político, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder, sempre inscritas na linguagem" (ORLANDI, 2013, p. 95).

A inter e transdisciplinaridade, pela discursividade destas políticas de língua se convertem em "práticas sociais" uniformizadoras, convocando o papel do Estado por intermédio de seus Aparelhos Ideológicos (cf. Althusser, 1985) em que, além da escola, admite a cultura como integrante. Significada dessa forma, a inter e a transdisciplinaridade, enquanto instrumentos de interação social, remetem aos mesmos sentidos da disciplinaridade, significada semântica e historicamente por seu caráter disciplinar e disciplinador. Em outras palavras, trata-se de uma prática social que levam os sujeitos a condição de subordinação, uma vez que são seus comportamentos o que deve ser padronizado. Nesse sentido Silva (sd) afirma que

> A individualização pela disciplina do corpo e da razão produz um efeito-sujeito sobre o qual se assentarão as formas de civilidade, de cidadania, que

> supõem um sujeito livre (antes e, sobretudo, um sujeito moral) para se submeter às injunções do saber e do jurídico, vivendo em uma sociedade em que os confrontos transformam-se em conflitos e as diferenças em assimetrias.

Desse modo, para compreender as relações linguísticas sob o prisma político, histórico, ideológico faz-se necessário deslocar-se do individual para uma relação com o imaginário, pois, segundo Mariani (2003) "é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio, enquanto ilusão necessária de sua unidade" (p.57). Isso significa que todo sujeito se inscreve no simbólico, assim como, sua inserção em relações imaginárias é determinante do seu dizer, ou seja, já está convocado a assujeitar-se ao mundo simbolizado pela linguagem.

Nessa perspectiva, afirma Foucault:

> Sabe-se que a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão demarcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2013, p.43)

A partir de Foucault, pontuamos a elaboração de documentos. Nos discursos políticos a interdisciplinaridade surge como uma forma de deslocamento de sentidos em relação ao ensino tradicional, como pré-requisito para o sucesso da educação do Estado. Entretanto, ideologicamente se manifesta nas práticas escolares, colocando sob efeito do já-dito, da memória institucionalizada o ensino numa perspectiva mecânica, em que linguagem é utilizada para transmitir informações, tomada enquanto sistema abstrato, numa concepção de transparência. Isto significa dizer segundo Pêcheux (1997, p.162) *"que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente"*, ou seja, é perceber o funcionamento interdiscursivo, "que é constituído de todo dizer já dito", pois é o interdiscurso que "fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas e experimentadas" (ORLANDI, 2006, p.18). Nessa medida, ressoa no discurso das OCs uma concepção de interdisciplinaridade que toma a forma como historicamente a língua foi constituída no território brasileiro, retornando a um já dito que se tornou naturalizado, uma política de estado de língua que afirma o imaginário de unidade, impondo um padrão estrutural e semântico. Basta atentarmos para a concepção de texto:

> O texto é objeto de interpretação que depende da produção de sentido para existir. A leitura, nessa perspectiva, não se dá apenas pelo processo de codificação e decodificação, mas pela (*re)significação, fruição,*

> *experimentação e apreciação.* Sendo assim, o aluno lê agindo, interagindo, experimentando e ressignificando textos, intertextos e hipertextos. (MATO GROSSO, OCs - Linguagens, 2012, p.12 – grifos nossos)

Neste recorte, o "texto é objeto de interpretação que depende da produção de sentido para existir", que, pela leitura, não apenas se decodifica, mas que se experimenta e se aprecia, formulação que se segue por uma série de verbos no gerúndio: "agindo, interagindo, experimentando e ressignificando" que nos remetem à ideia de ação que pressupõe a decodificação, a experimentação, etc., pois a frase seguinte começa pela conjunção "sendo assim". Ou seja, é um discurso que se constrói numa acepção teórica que assevera, por exemplo, a leitura como processo de oralização do texto. Para a AD, a leitura é entendida como instituição de sentido a qualquer objeto simbólico, posto que o sentido é constituído pelo contexto histórico-social e pelas condições de produção do enunciado. Nesse sentido, os sujeitos leitores deixam de ser vistos como entes psicológicos que, individualmente, atribuem sentidos para o texto, orientados por estruturas cognitivas e começam a ser vistos como sujeitos históricos, que conquistam posições e papéis dentro discurso, lendo de maneira diferente a partir dos lugares que ocupam no discurso (cf. Orlandi, 2012d).

No documento em análise, a leitura compreendida como processos de "fruição", "experimentação" e "apreciação" inscreve o sujeito aluno na relação com a língua enquanto estrutura materializada pela locução verbal "não se dá apenas". Embora afirme que o texto precisa da "produção de sentido para existir", a leitura pressupõe o trabalho da literalidade marcada pela "codificação" e "decodificação", o que reafirma a naturalização do sentido de texto como uma unidade de ensino, isto é, uma proposta de "texto do senso comum, do empirismo" (Cf. Indursky, 2006). Ainda afirma a autora que o texto nestas políticas é compreendido como:

> [...] uma unidade pragmática porque procura estabelecer comunicação com o seu receptor, o leitor. E esta comunicação é definida pelo autor do texto, que dá instruções que devem ser seguidas corretamente pelo leitor [...] Ou seja, o sentido já está dado (instruções), mais exatamente codificado e compete ao leitor decodificá-lo [...] concepção de texto como unidade pragmático-comunicativa e ele se instaura sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código (INDURSKY, 2006, p. 49).

Ou seja, o texto é um objeto empírico que significa a partir de suas relações internas, pelos encadeamentos formais e não como unidade de análise, afetada pelas condições de produção, como o concebemos a partir da AD.

A partir dessa concepção de texto que se relaciona com uma concepção de língua vemos também uma concepção de interdisciplinaridade se definir como instrumento de comunicação que se efetiva pelo código, então, o interdisciplinar, nessa perspectiva, é seguir instruções inscritas em enunciados. Isto porque não se admite o sujeito interpelado ideologicamente e dá lugar ao indivíduo dotado de estratégias. Isso significa assumir uma concepção sistêmica de língua, enquanto estrutura que dispõe de regularidades e organização apenas.

Percebemos em funcionamento duas concepções de língua se afirmar nas OCs, ora a língua se apresenta como conhecimento linguístico, capaz de delimitar os campos do saber, estabelecendo os conteúdos que deverão ser ensinados em cada disciplina, que no caso, da disciplina língua portuguesa, se volta ao trabalho da estrutura, ao saber a língua. Numa outra perspectiva, entra em cena outra concepção de língua, a língua portuguesa escolarizada, de domínio da gramática.

Acreditamos que para o trabalho interdisciplinar se efetivar faz-se necessário convocar uma postura de leitura pelo viés discursivo, pois segundo Orlandi (2012b):

> Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.
> De forma bastante resumida, podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. (p.13)

Assim, o sujeito aluno vai além do que está estabelecido e seu gesto de leitura o constitui numa relação histórica e ideológica, condição que o possibilita atribuir vários sentidos aos textos, ou também, estabelecer correlações de sentidos entre os objetos de estudo. Assim, em relação ao dito por Orlandi (2011), a interdisciplinaridade está no fato de se enxergar no texto "outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas", significa sair do campo da descrição para entrar no campo da interpretação, contrariando os princípios de homogeneização dos sentidos para convocar relações entre o que é dito e o não-dito. Significa perceber ainda que o equívoco, a falta são elementos estruturantes da língua no processo simbólico e que os saberes não são transmitidos, ensinados ou aprendidos, são efeitos de sentidos provocados em cada sujeito, na relação com a exterioridade, afetado pela língua e pela

história. A questão da falta para a Análise do Discurso é tida como paradoxal, já que a falta é algo que completa pela ausência, é por assim dizer, "a presença na ausência[11]". Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço para os deslizes de sentido, para a deriva. Consideremos que é por essa falta que se pode convocar a interdisciplinaridade, entendida discursivamente pela noção de língua enquanto mediação, que ao admitir a incompletude foge ao trabalho com uma noção de estrutura fechada e homogênea.

Segundo Frigotto, um dos entraves que dificulta a produção do conhecimento em um trabalho educativo interdisciplinar é que estes são

> prisioneiros de uma materialidade social cindida em classes cujos interesses são antagônicos [...] O conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras (FRIGOTTO, 2008, p.46).

No caso da sociedade brasileira, que é constituída por relações hierarquizadas, essas relações de força são sustentadas pelo poder de diferentes lugares, que se fazem valer na instalação das políticas públicas, que em relação à construção das políticas linguísticas tomam a língua enquanto sistema abstrato, fechada nela mesma. Nesse sentido, neste próximo capítulo procuramos compreender o funcionamento discursivo da interdisciplinaridade na escola, tomando como materialidade de análise discursos de professores de língua e exercícios de livros didáticos para compreender como a interdisciplinaridade significa nesse espaço que convoca língua como objeto de estudo.

[11] Em referência aos estudos de Lacan sobre a falta.

CAPÍTULO III

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

O sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará dediferentes formas em discursos distintos.
Eni Orlandi

Neste capítulo tomaremos como corpus de análise os discursos dos professores de Língua Portuguesa e recortes feitos do livro didático "Vontade de Saber Português" para compreender como essas materialidades significam a interdisciplinaridade e qual efeito de sentido que se produz para a prática de ensino de língua. Procuramos discutir a interdisciplinaridade a partir do dispositivo teórico da Análise de Discurso que compreende a linguagem como espaço de mediação, percorrendo os discursos a partir dessa concepção. O fio condutor do nosso trabalho convoca para discussão o lugar do político na produção dos 'discursos sobre' interdisciplinaridade na mobilização de conceitos como paráfrase e polissemia, interdiscurso (memória discursiva), formação discursiva, formação imaginária, interrogando a transparência da linguagem, que tem a exterioridade como constitutiva e o discurso como objeto sócio-histórico. A escolha da materialidade apresentada para análise se justifica pela observação da língua funcionando para a produção de sentidos. Desse modo, procuramos atravessar as discursividades mostrando que o sentido não está no texto, mas é produzido na relação com a exterioridade e com as condições de produção que contemplam o contexto imediato e o contexto sócio-histórico e ideológico.

3.1 O discurso do sujeito professor de língua portuguesa: a interdisciplinaridade em jogo nas formações imaginárias

Nesta reflexão, consideramos que o discurso do professor, que pelas nossas análises, está inscrito na formação discursiva que simboliza, entre outros discursos, o discurso oficial do Estado a partir de uma relação de identificação e, ao mesmo tempo, em uma relação de contra-identificação, instaurando a heterogeneidade. Para Pêcheux (1997, p. 162) "toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao 'todo complexo dominante' das formações

discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas [...]". Desta forma, toda formação discursiva será definida, construída e mantida a partir de sua relação com o interdiscurso, o qual, por sua vez, permite as possíveis retomadas de memórias discursivas.

Assim, para constituir o corpus de análise, decidimos ouvir os professores em entrevistas aplicando questionários, arquivo que após várias leituras nos permitiu explorar as marcas linguísticas cujo funcionamento discursivo nos aponta algumas regularidades. Na análise do recorte se busca caracterizar as regularidades dispostas pela formação discursiva do sujeito, que se dão no confronto com os sentidos heterogêneos. As regularidades das marcas linguísticas que se manifestam no discurso são parte da identidade do discurso acessado pelo sujeito, que trazem sentidos como efeito de pré-construídos materializados pela memória do dizer da sociedade.

Em outras palavras, tomamos as noções de forma-sujeito, conceituadas a partir de Pêcheux (1997) e de formação discursiva heterogênea na forma proposta por Indursky (2002) para compreender o discurso do sujeito professor de língua de portuguesa.

Os professores, sujeitos deste trabalho, são profissionais que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino do município de São José dos Quatro Marcos/MT. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista como ferramenta metodológica. Na entrevista, as perguntas foram apresentadas na forma de questionário digitalizado e as respostas, manuscritas pelo próprio entrevistado. A entrevista foi formada por um conjunto de questões, enunciadas em forma de pergunta, de modo organizado e sistematizado, tendo como objetivo alcançar determinadas informações sobre o seu fazer em sala de aula no que se refere à interdisciplinaridade, bem como sobre seu papel enquanto professor de língua portuguesa. Para a realização das entrevistas foi realizado o contato inicial, que é de grande importância para motivar e preparar o informante, a fim de que nas respostas encontrássemos as pistas que buscamos para entender a relação da interdisciplinaridade com o ensino de língua. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas em que os professores atuam, em horários em que dispunham de tempo.

Partimos do pressuposto de Orlandi (2012a) de que a AD trabalha com a língua no mundo, com as maneiras de significar e não com a língua enquanto sistema. Leva-se em conta o homem na sua história, considerando as condições de produção da linguagem e que a linguagem não é transparente. Dessa forma, a partir da metodologia da entrevista, objetivamos compreender como este objeto simbólico produz sentidos, como ele está

investido de significância para os sujeitos. Segundo a autora, "na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história" (p. 15).

Além disso, a AD ajuda a compreender como se dá a produção de sentidos, como os sujeitos articulam discursos que se relacionam às formações discursivas que, por sua vez, se inscrevem em formações ideológicas. Pêcheux (1997) define a formação discursiva como aquilo que, numa formação ideológica, determina o que pode e o que deve ser dito. Assim, as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, isto é, "os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Nesse sentido, nosso trabalho de escuta discursiva pretende relacionar tanto o que foi dito pelos enunciadores, como o que não foi dito, ou não é totalmente visível, mas que constitui fortemente os sentidos produzidos por eles. Pelas palavras de Orlandi (2012a), "não pretendemos interpretar os sentidos, mas trabalhar (n)os limites da interpretação" (p. 61). E sabemos que tendemos a deixar outros sentidos à deriva e não revelados.

Nas análises, procuramos observar a construção do sentido trabalhando em dois níveis: intradiscursivo, por meio da materialidade e linearidade aparente do dizer, e nonível interdiscursivo, por meio da interpretação. Acreditamos na possibilidade de analisar as representações que constituem o imaginário dos sujeitos-professores que indicam sua constituição sócio-histórica e heterogênea, pois é formada por diversas vozes que povoam inconscientemente seu discurso.

Passemos, então, para as discussões, gestos de interpretação a partir das análises das sequências discursivas que compõem nosso corpus.

O ensino escolar tem sido guiado por aspectos de seleção, escolha, separação e, com isso, uma propensão a restringir assuntos/conteúdos a serem ministrados e/ou aprendidos em que a disciplina é tida como movimento de institucionalização do conhecimento. Essa característica do ensino perpassa a noção de currículo e relaciona-se a concepção de língua e aos objetivos dessa na escola.

Com isso, para se entender o termo interdisciplinaridade, partimos da noção de disciplina.

> A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século

> XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN, 2002, p. 105).

As disciplinas surgem, assim, como caráter de cientificidade aliada ao contexto das universidades, no caso, das disciplinas relacionadas ao ensino de língua portuguesa surgem a Gramática, Retórica e Poética.

Além disso, historicamente, as disciplinas tornaram-se uma maneira de organizar, de delimitar os saberes, ou seja, por ela, é realizada uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno. Ainda sãoconsideradas como um conjunto de estratégias organizacionais e de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para ensinar e avaliar a aprendizagem. Esses sentidos são transferidos à interdisciplinaridade, passando a ocupar a mesma função. Eis o grande equívoco da Escola, pois tornou a interdisciplinaridade em metodologia, isto é, um conjunto de regras para o ensino.

Nesse sentido, tomando a AD como lugar teórico e os discursos instituídos política e teoricamente sobre a interdisciplinaridade é que procuramos observar o funcionamento da memória discursiva nos dizeres dos sujeitos professores. Inicialmente, perguntamos o que era a interdisciplinaridade e qual a importância que os docentes atribuíam a esta acepção. Vejamos o que eles disseram:

> PROFESSOR A: A interdisciplinaridade *é uma prática pedagógica na qual se envolve todas ou a maior parte delas para trabalhar um tema específico.* É um trabalho rico e prazeroso no processo ensino-aprendizagem. As trocas de experiências trazem tanto aos alunos quanto aos professores um vasto conhecimento para o aprendizado tanto em sala de aula quanto fora dela. (grifos nossos)
>
> PROFESSOR B: *É o envolvimento de todas as disciplinas para trabalhar a um tema específico*. É um trabalho rico no quesito ensino e aprendizagem, além de *promover a interação* professor x professor, aluno x aluno e professor x aluno. (grifos nossos)
>
> PROFESSOR C: No meu entender a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que abrange *grande parte das áreas de conhecimento* ou todas elas, a qual possibilita amplo conhecimento, ou seja, *apreensão de um determinado tema sob vários ângulos.*(grifos nossos)
>
> PROFESSOR D: Interdisciplinaridade é uma prática pedagógica *que une diferentes disciplinas* com o objetivo de *trabalhar um tema específico*. É de suma importância, pois proporciona a *troca de conhecimento* e amplia a visão sobre o assunto. (grifos nossos)
>
> PROFESSOR E: Interdisciplinaridade consiste no processo de *interação entre várias disciplinas*, a fim de que *conteúdos comuns* a todas elas sejam aprofundados, buscando atingir o mesmo objetivo. A importância está na *interação entre docentes* de várias áreas do conhecimento, por exemplo, um professor de língua portuguesa pode realizar um trabalho sobre variações

> linguísticas e aprofundar o conteúdo com o auxílio do professor de língua estrangeira, professor de história, geografia, entre outros. (grifos nossos)

A partir das entrevistas realizadas com os professores de língua portuguesa, encontramos dizeres unânimes em relação aos benefícios da interdisciplinaridade, imaginário que os permitiram afirmar: ela – a interdisciplinaridade - *possibilita amplo conhecimento, é um trabalho rico no quesito ensino e aprendizagem,* e ainda possibilita *a interação entre docentes de várias áreas do conhecimento.* Veja que no conceito do professor a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos, uma vez que se faz necessário para unir os professores de disciplinas diferentes. Trata-se de uma atitude empírica: juntar pessoas para interagir.No entanto, conforme, Martins e Silva (2005, p.7), "Se levarmos em conta que o interdiscurso é do nível da constituição e o intradiscurso é do nível da formulação, esta é que realiza o trabalho de juntar, alinhavar, costurar os sentidos dispersos no interdiscurso". Assim, não é a ação de juntar professores que instaura o conhecimento, este está no eixo de constituição do discurso que convoca o nível intra e interdiscursivo.

A interdisciplinaridade, no discurso do professor, passa a ser possibilidade pedagógica, isto é, prática de adquirir conhecimento "sob vários ângulos" e é comum a todas elas. Assim, os sentidos atribuídos ao termo "interdisciplinaridade" associam-se pelo viés discursivo a "estar entre, posição intermediária", deslizando para a relação de entrelaçamento/ligação. Nesse sentido, Orlandi (2007b, p.13) considera uma "tentativa equivocada de se tentar transpor essa incompletude pela interdisciplinaridade como tentativa de se construir o "objeto total", e a metodologia de eficácia onipotente". Dito de outra forma, tomar a interdisciplinaridade como uma metodologia é limitá-la ao discurso que apaga a heterogeneidade do campo das ciências da linguagem, inscrevendo a interdisciplinaridade no discurso da homogeneização imposta pela ideologia.

O professor A diz que: a *interdisciplinaridade é uma prática pedagógica na qual se envolve todas as disciplinas, ou a maior parte delas para trabalhar um tema específico.* Assim, temos a interdisciplinaridade como união de disciplinas a serem trabalhadas, aquela que não dispõe de objeto próprio. Silva (2000) chama a atenção para o fato de que:

> só há trabalho interdisciplinar quando as partes que o compõem têm clareza dos objetivos comuns, bem como em que medida e de que forma podem contribuir para a consecução desses objetivos (p.412).

Segundo Silva (2000) a interdisciplinaridade se dá na inter-relação das partes, isto é, dos professores das diferentes disciplinas que por sua vez buscam relações

comuns para se atingir o objetivo proposto e que deve ser estabelecido de forma muito clara. Nesse jogo discursivo de formações imaginárias, considerando as imagens que o professor tem de si mesmo e do referente "interdisciplinaridade", a língua é apagada de qualquer relação.A interdisciplinaridade se confunde com união de disciplinas e o sujeito professor, afetado pela ideologia do mundo globalizado, passa a buscar esse "todo" pela articulação das disciplinas, funcionamento político ideológico instituído pelos discursos que objetivam preparar para o mercado de trabalho.

Na sequência das análises, tomamos como materialidade a introdução do Planejamento Anual de Ensino – PAE da Escola Estadual Marechal Rondon, situada no município de São José dos Quatro Marcos/MT, que por ser escola de ensino fundamental se enquadra na política dos Ciclos de Formação Humana que estabelece o processo de ensino aprendizagem a partir das áreas do conhecimento que se dividem em: Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. O planejamento que contempla a área da Linguagem considera que

> O trabalho *coletivo e interdisciplinar* possibilitará a interação entre educador/educando e educando/educando, além de disporem que as disciplinas inter-relacionadas [...] buscarão contribuir para a formação do aluno como *cidadão* consciente, crítico e *participativo* no contexto social em que está inserido (grifos nossos).

Temos, então, segundo a escola um plano de trabalho orientado pelo viés interdisciplinar numa relação com o desempenho de atividades no plano da coletividade em que juntos buscam contribuir para a "formação do aluno como cidadão". Objetivo que materializa o trabalho interdisciplinar é interagir educador e educando e inter-relacionar disciplinas. Novamente, a repetição empírica se materializa no Planejamento Anual de Ensino quando reescreve os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ao trazer que "O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a *formação de cidadãos"* (PCNS, 1998, p.5 – grifos nossos). Nesse sentido, consideramos a partir de (ORLANDI, 2010, p. 28) que "Tem – se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que 'criar' a cidadania". Em seu livro *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico,* Orlandi (2007, p.140), apresenta três tipos de repetição: repetição empírica, repetição formal e repetição histórica, todavia ressalta que esta última é a que realmente produz conhecimento, pois

> É aquela em que o aluno mergulha o dizer em sua memória, o significa, elaborando sentidos que não só respondem a uma situação imediata, mas lhes permite formulações outras, em outras situações de linguagem e conhecimento.

Desta forma, é que compreendemos a interdisciplinaridade, ou seja, a partirdo mergulho à memória, enquanto espaço de significações, podendo produzir o conhecimento em formulações outras.

Seguindo as páginas do planejamento para a área da Linguagem, encontramos o objetivo geral:

> Proporcionar ao aluno o conhecimento das diferentes linguagens, de *maneirainterdisciplinar*, a fim de que ele se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva nas *diversas situações sociais*, adotando no dia a dia, atitudes *de solidariedade, cooperação e respeito* às diversidades. (PAE - Linguagens, p.3 – grifos nossos)

O termo interdisciplinar dá visibilidade ao sentido de metodologia, isto é, a forma de levar o aluno a ser solidário e respeitar as diversidades. Posteriormente, o documento diz: *todas as disciplinas desta área terão como metodologia: - aulas expositivas e dialogadas; leitura de autores clássicos e contemporâneos [...]*. Novamente, temos "diversas situações sociais" como conceito que sustenta a interdisciplinaridade, "atitudes de solidariedade, cooperação e respeito às diversidades", construindo um sujeito capaz de compreender a cidadania como participação social e política. Temos a Escola interpelada pela ideologia dos PCNs, reescrevendo de forma parafrástica os seus ditames. Em outras palavras, a interdisciplinaridade significa um modo de ser, uma postura, que desliza para o efeito de sentido de comportamento, comportamento esse que o professor deve se juntar a outros como forma de ensinar sobre um mesmo tema.

E é nesse sentido que o professor B concebe a interdisciplinaridade pelo "envolvimento de todas as disciplinas", conceito que exige sempre a presença empírica do outro, uma vez que esse fazer pedagógico irá "promover a interação professor-professor, aluno-aluno e professor-aluno". Observamos que o entendimento da interdisciplinaridade novamente não toca a relação com a língua, embora se apresente no discurso do professor. O conceito de interdisciplinaridade apresentado pelo professor B, na relação com a interação, convoca uma concepção de linguagem dialógica, promovida pelo efeito da soma: o professor+o professor, o aluno+o aluno e o professor+ o aluno, interação que segundo ele possibilita "um trabalho rico no quesito ensino e aprendizagem". Entretanto, o professor está assumindo um discurso que representa o

das políticas de língua (o discurso do Estado), considerando o discurso da interdisciplinaridade uma nova realidade sobre o ensino de língua que se instalará.

A noção de linguagem nesse espaço discursivo perpassa o trabalho de união de vários textos, no sentido empírico, com funções totalizantes, em que sua constituição não contempla a dimensão histórica, pois os sentidos são captados na materialidade do texto, sustentando uma concepção de linguagem firmada pela transparência.

Dessa forma, consideramos que o problema da transparência da linguagem está relacionado ao imaginário linguístico da colonização e associado ao conceito histórico do indivíduo e das evidências. Buscar o sentido "lá" é um efeito do funcionamento da linguagem que desconsidera seu caráter sócio-histórico e ideológico.

Para nós que entendemos a linguagem em sua opacidade, a interdisciplinaridade no discurso do professor não passa de uma metodologia que procura atravessar a forma para encontrar o conteúdo. No entanto, Orlandi (2007a) considera que

> Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta, assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo têm também suas mediações. (Orlandi, 2007a, p. 12)

A linguagem é o lugar da mediação. Portanto, a linguagem, por sua própria natureza,é interdisciplinar, não necessitando "unir diferentes disciplinas" para "ampliar a visão sobre o assunto" (cf. professor D). Ou ainda, conforme exemplifica o professor F, "um professor de língua portuguesa pode realizar um trabalho sobre variações linguísticas e aprofundar o conteúdo com o auxílio do professor de língua estrangeira, professor de história, geografia, entre outros." Negamos este princípio de interdisciplinaridade, pois a concepção de linguagem que defendemos é interdisciplinar porque ela é histórica, é a condição da relação homem –mundo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade lhe é constitutiva. Pela filiação teórica à AD, consideramos que um único professor pode realizar um trabalho interdisciplinar, pois ao propor um arquivo de leitura, a própria linguagem convocará inevitavelmente outras áreas do conhecimento, seja "história", "geografia" ou "língua estrangeira". Desta forma, refletimos: O que os professores estão chamando de interdisciplinaridade? A ação de unir professores/disciplinas/áreas, as trocas de experiências, interação entre alunos e professores, etc.? Vemos uma concepção de interdisciplinaridade sendo significada fora das relações linguísticas, nas políticas linguísticas que a concebem como estratégia de

superação de um ensino deficiente.Todavia, não promove deslocamentos, mantendo-se no mesmo lugar do ensino disciplinar e disciplinador.

Lembrando que o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, o que é constitutivo do seu discurso, compreendemos que é pela prática discursiva que se estabilizamos sentidos nestes documentos. No caso do professor, é o modo como ele discursiviza os saberes sobre interdisciplinaridade que sustenta, legitima e atualiza a memória já instituída pela disciplinaridade. Trata-se, conforme nos mostra Pêcheux (1997) do " 'sempre já-aí' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e 'seu sentido' sob a forma da universalidade" (p. 164). Em outras palavras, é o pré-construído do discurso que convoca a memória de ensino pelo viés da disciplina e o conceito de língua pela memória da colonização materializada enquanto código.

Observamos que o processo de produção dos sentidos sobre a interdisciplinaridade funciona de modo a estabelecer regularidades discursivas, determinadas pela formação discursiva e pelo trabalho da ideologia.

O levantamento das regularidades discursivas presentes na ressignificação da interdisciplinaridade se marca pela sua definição, uma vez que é concebida seja como "uma prática pedagógica na qual se envolve a maior parte delas para trabalhar um tema específico", seja como aquela que "abrange grande parte das áreas do conhecimento", que ora "une diferentes disciplinas para trabalhar um tema específico" ora promove a "interação entre várias disciplinas" e/ou "envolvimento de todas as disciplinas para trabalhar a um tema específico". Essa forma de conceber a interdisciplinaridade recai sobre a noção de método de ensino, uma prática que se materializa pela "troca de conhecimento", "trocas de experiências" e pela "interação entre docentes". Essa regularidade, configurada no discurso dos professores, é efeito da interpelação ideológica pelas políticas de Estado de Educação e de Língua, em que pelo mecanismo do interdiscurso retomam o discurso do outro no intercruzamento de duas formações discursivas: a do discurso capitalista e o da qualidade do ensino.

Na sequência das entrevistas, perguntamos aos professores se achavam possível o trabalho com a interdisciplinaridade, se já haviam desenvolvido uma experiência e como ela funcionou. O professor C, afirmou que sim, e relatou uma de suas experiências:

> [...] a interdisciplinaridade *ocorreu* durante a execução de projetos pedagógicos, tratando de temas transversais. Numa das ocasiões foram contempladas as áreas de linguagem e ciências humanas, onde trabalhamos com o *tema* "Família de ontem X Família Contemporânea". (Professor C – grifos nossos)

Ao relacionar interdisciplinaridade com os temas transversais, o professor inscreve seu discurso na reprodução da ideologia prescrita nos documentos, que embora lhe cause a impressão de discurso inovador, na verdade o seu discurso se inscreve no repetível, efeito de sentido evidenciado a partir da concepção do PCNLP. Assim, "Família de ontem X Família Contemporânea" são assuntos culturais e a interdisciplinaridade não passa de um trabalho coletivo, isto é, de um modo de fazer, sentido materializado pelo emprego do verbo "ocorreu", que convoca o sentido de método presente nas políticas públicas, num processo de identificação com a sua formação discursiva.

Notamos que todos os professores entrevistados afirmaram com positividade o trabalho interdisciplinar, processo de identificação com as teorias veiculadas pelo Estado, no entanto, com alguns deslizes de sentidos materializados por gestos de resistência. Observemos a reposta do professor A:

> O desenvolvimento dessa prática na escola é sim possível. Pois acaba desenvolvendo um número maior de trocas de experiências transmitidas. No entanto, é necessário que os professores tenham um maior tempo disponível para se dedicarem a essa prática. O que hoje é difícil devido a uma jornada dupla de trabalho.

O professor A concebe a interdisciplinaridade como uma "prática" capaz de possibilitar "trocas de experiências", no entanto, considera que o grande problema no desenvolvimento desse trabalho se deve ao pouco tempo devido a "jornada dupla de trabalho". Em outras palavras, para o professor para haver trabalho interdisciplinar os professores necessitam de mais tempo, uma vez que precisam de momentos de interação extraclasse para trocarem as experiências. O professor C compartilha da mesmacompreensão:

> É uma prática possível, porém, com muitas dificuldades a serem enfrentadas. No caso do Ensino Fundamental II, até mesmo devido ao sistema que funciona em forma de disciplinas e horários diferentes.

Neste caso, o problema com o tempo está no fato de que os "horários diferentes" para cada disciplina inviabilizam o encontro dos professores, ou seja, o encontro deles. Vale dizer que a reunião dos professores consiste em distribuir funções, ou seja, cada professor deverá optar por umaatividade que contemplem o mesmo objeto. Assim,

observamos uma contradição/deslize no discurso do professor, pois para ele uma das dificuldades encontradas está no fato do sistema ser disciplinar, efeito da memória, já que o conhecimento continuará sendo tratado nos limites das disciplinas e de um modismo que atende aos discursos da mundialização. No recorte seguinte, não vemos relações estabelecidas entre a interdisciplinaridade e a língua portuguesa na fala do professor C.

> Em outro momento, contemplou-se linguagem e matemática, onde partimos das angústias vividas por alunos da escola para desmontar todo o assunto "relacionamento familiar e educação sexual". Também foi muito proveitoso, visto que alguns alunos, a partir do trabalho se encorajaram, até mesmo para denunciarem assédios então vividos por eles.

O assunto "relacionamento familiar e educação sexual" se constitui em um espaço que convoca no discurso político, posto que nas políticas públicas temos a interdisciplinaridade não só prescrevendo a relação entre as disciplinas do currículo escolar, mas estendendo-se aos princípios de cidadania, deslizes de sentido que atribuem à Escola a função de normatizar comportamentos sociais. A relação interdisciplinar deve tocar a cidadania ao tratar de problemas sociais,como é o caso da "educação sexual", apontada pelo professor. Dessa forma, afirma Silva (2000) que as políticas públicas de ensino se voltam para a solução de problemas que incorporam questões jamais resolvidas, tais como:

> [...] questão social da pobreza, dos excluídos, dos carentes, dos marginalizados da sociedade, dando à educação um sentido específico: o de vencer o atraso, a barbárie, pelo estabelecimento de determinada relação entre educação e a cidadania, constituindo-se aí mesmo o lugar de apagamento social, do político, da própria cidadania (SILVA, 2007, p.150).

Esses objetivos representam o atravessamento ideológico do Estado que atravessa os conteúdos ministrados que se refletem na forma-sujeito imaginária do conhecimento, obedecendo regras/leis e reproduzindo gestos de interpretação instituídos num processo de assujeitamento, afetando o sujeito professor e adentrando o ambiente escolar para determinar o modo de ensinar e fazer educação. Conforme Santos (2008, p.73), "o professor crê que a soma das partes listadas nas grades curriculares (estruturadas por meio de uma sequência de múltiplas disciplinas compartimentadas) significa o todo do conhecimento. "

As políticas linguísticas são sustentadas pelo discurso de *cidadania plena* (cf. Orlandi, 2013), produzindo sentidos que responsabilizam a Escola por tornar o indivíduo cidadão, ou seja, institui-se como efeito de pré-construído de que só se é

cidadão o sujeito que vai à Escola. Nesse Sentido Pfeiffer (2002), afirma que a condição da forma-sujeito cidadão

> está atrelada a ir ou não à escola, produzindo de modo institucionalizado graus de cidadania. O sujeito escolar, assim, é tomado como um embrião de cidadão e seu assim designado fracasso significa aí sua condição de não-cidadão (p. 12).

Desta maneira, o espaço escolar pode ou não propiciar as condições de produção para o sujeito se constituir, responsabilidade que é repassada ao professor. Por isso, o professor enuncia com orgulho que o trabalho interdisciplinar foi muito proveitoso, pois "alguns alunos, a partir do trabalho se encorajaram, até mesmo para denunciarem assédios então vividos por eles". Ou seja, têm atitudes de "cidadãos".

Percebemos que o conceito de interdisciplinaridade apresenta-seno contraste entre a concepção de linguagem como a concebemos e as políticas públicas educacionais que a entende como possibilidade de intervir nas práticas da escola através do trabalho conjunto entre docentes. Para o PCN (1998), cabe à Escolaa função de educar os alunos, com o objetivo de "compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito" (p.7), tal como apontou o professor C.

A interdisciplinaridade traz nos discursos dos professores de LP uma concepção de ensino que ignora a importância da linguagem no desenvolvimento das atividades interdisciplinares. Os professores de LP a tomam como uma disciplina a mais que torna a interdisciplinaridade possível "porque envolvendo outras disciplinas percebe-se que um mesmo assunto pode ser tratado de várias maneiras, contribuindo assim, para um melhor aprendizado", (professor D). Ainda seria possível se os "docentes se reunirem periodicamente para discutir sua prática pedagógica e criarem estratégias de ensino-aprendizagem em conjunto", conforme afirmou o professor E,ou seja, a interdisciplinaridade é um trabalho metodológico que requer ações coletivas, assujeitamento a ideologia do Estadonum processo de silenciamento da linguagem na sua interdisciplinaridade inerente.

O professor, por um efeito de reatualização da memória, significa a interdisciplinaridade nas políticas públicas que lhes são impostas, afetado pelos discursos do Planejamento Anual de Ensino – PAE, que se sustenta nas OCs, que por sua vez reproduz a política dos PCNs, que se identifica com as formações discursivas

das DCNS, isto é, um efeito de sentido de pré-construído materializados nos documentos oficiais que rememora uma concepção de língua instituída desde a colonização. Em outras palavras, temos a inscrição do discurso do professor na memória de língua instituída pelas políticas linguísticas do/no Brasil, um processo histórico que (re) constrói-se em constante movimento. A reatualização da memória sugere esse movimento de (re) construção pelo esquecimento, ressignificando através do imaginário de língua, também o conceito de interdisciplinaridade, uma vez que o discurso depende das redes de memória para significar. Esse mecanismo de filiação aos sentidos políticos linguísticos historicamente constituídos levam os professores à incorporação de sentidos constituídos pelo interdiscurso que faz significar a interdisciplinaridade como o discurso do "novo" que a reatualiza as "velhas" práticas.

Nesse processo de assujeitamento ideológico, a disciplina de LP vai se significando nos sentidos que são evidenciados na continuidade do questionário, onde procuramos saber dos sujeitos professores de língua portuguesa sobre o principal objetivo do ensino de LP na escola. Nesse sentido o professor C, diz:

> O principal objetivo da língua portuguesa é propiciar ao indivíduo o desenvolvimento da função social da comunicação.

Assim, desenvolver a "função social da comunicação" é nada mais que restringir-se aos usos sociais, pois a finalidade posta pelas políticas linguísticas para tornar o aluno conhecedor da língua materna, seja em seu caráter oral ou escrito, é para garantir-lhe o exercício dos usos cotidianos. Temos, então, em consonância uma teoria linguística da comunicação dominando enquanto política de Estado, enaltecendo uma certa ciência.

Dessa maneira, a Escola através das disciplinas pratica a interdisciplinaridade na relação com a língua como o ensino da educação moral, disciplinar. Num contexto em que a língua é tomada enquanto código por meio do qual o emissor estabelece a comunicação de mensagens a um receptor. Observamos, então, que a linguagem assume a primordial função de transmitir informações através de um sujeito dotado de consciência, senhor de suas palavras e fonte de sentido. Nessa perspectiva, a interpretação de um texto se confunde com a capacidade de descobrir a intenção do autor do texto ou do sujeito falante. A interdisciplinaridade, nesse cenário que toma o ensino de língua portuguesa como uma "função social da comunicação", se significa pela memória disciplinar, em que o termo "disciplina" compreende uma educação voltada para o controle do corpo e da mente como garantia de sua inserção na

sociedade, visando o funcionamento das instituições. Isso significa tomar a interdisciplinaridade como instrumento, o qual se responsabiliza pela construção/convocação de sentidos outros, ditando técnicas para se obter conhecimento. A "função social" torna-se, assim, uma ação disciplinadora, e é por essa noção de disciplina que a interdisciplinaridade vai se significando nas práticas de ensino de língua portuguesa. Observemos o que diz o professor B:

> Acredito que o objetivo seja a comunicação, a interação, pois precisamos do conhecimento de nossa língua para a prática da cidadania.

O professor B reforça a mesma concepção do professor C sobre o ensino língua portuguesa que, afetado pelo discurso das políticas públicas de língua, trata como função para o ensino de língua "a prática da cidadania". Noção que se tornou naturalizada, pois a interpelação aos discursos do Estado causa no sujeito professor a impressão/evidência de que é assim que deve ser. Consideramos que tomar a "cidadania" é o mesmo que tocar a estrutura social, isto é, a língua portuguesa está para formar o cidadão, discurso que convoca a preparação para o mercado de trabalho. Se nós entendemos que a interdisciplinaridade está na própria concepção de linguagem, então ser interdisciplinar numa concepção de língua que se sustenta na "comunicação", "interação" e "prática da cidadania" é assumir, segundo Foucault (2006), a elaboração de técnicas para fazer valer o poder disciplinar, um método que busca "fabricar corpos dóceis, submissos, altamente especializados e capazes de desempenhar inúmeras funções" (p.119).

Para o professor A, as aulas de LP também servem para aprender a se comunicar:

> Eu creio que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é a comunicação entre os interlocutores. E para que essa comunicação tenha sucesso, é necessário que se conheça os muitos tipos de textos e como apresentá-los; e *só* os aperfeiçoamos nas aulas de língua portuguesa. (Professor A – grifo nosso)

Restringir o trabalho com textos para saber "como apresentá-los" e para "aperfeiçoar a comunicação" seria um trabalho interdisciplinar. Orlandi (2012a) diz que Michel Pêcheux critica o esquema elementar da comunicação ao dizer que o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem), é efeito de sentido entre interlocutores. Isto significa que tomar o discurso enquanto objeto de estudo é também ir além do par estímulo/resposta, sendo que o discurso é feito do simbólico e de seus efeitos de sentido como resultado da relação dos sujeitos envolvidos e em determinadas

condições de produção e afetados por memórias discursivas. No entanto, tomar a interdisciplinaridade numa concepção de língua que visa a comunicação caracteriza *um fazer interdito,* conforme Fiorin (2008). É o mesmo que permanecer nos limites de um sistema de língua monolítico, completo e transparente em detrimento da multiplicidade de sentidos possíveis que podem ser atribuídos a partir dos princípios de linguagem enquanto mediação entre o homem e a sociedade, ou seja, inscrita no contexto histórico-social e ideológico.

Se consideramos que a linguagem está para nomear as coisas do mundo e relacionar homem e mundo, pois é de sua natureza a interdisciplinaridade, o professor A ao afirmar que "é necessário que se conheça os muitos tipos de textos [...] e *só* os aperfeiçoamos nas aulas de língua portuguesa", inscreve-se na teoria da comunicação. Para ele, o texto se torna objeto restrito à disciplina língua portuguesa e sua função é levar os alunos a saber apresentá-los porque seu fim maior é aprender a se comunicar. Entretanto, a relação com a língua, segundo Fiorin (2008), é muito mais que comunicar:

> A linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo (p.29).

No decorrer dos discursos dos professores, os sentidos de interdisciplinaridade que se evidenciam a concebem como um fenômeno capaz de solucionar os problemas da educação, em outros momentos se restringe a um recurso didático, uma prática pedagógica capaz de integrar/juntar as disciplinas e os professores. Ou ainda como sinônimo de práticas sociais. Através dessas percepções vemos que os princípios da interdisciplinaridade se valem pela intersecção, agrupamento, união, buscando valores absolutos, em que os sujeitos são tomados como seres psicológicos, individuais, donos de suas vontades e de ações capazes de construir uma representação mental em que o sujeito de consciência, dotado de intenções que ignoram o inconsciente como processo de assujeitamento e interpelação ideológica.

O imaginário de língua instituído desde a colonização faz-se presentificado, por exemplo, com o modo como a leitura é posta na escola, entendida como simples captação de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Em contrapartida, Orlandi (2007b, p.23) diz que "ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não

para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção."

3.2 O lugar da interdisciplinaridade nas atividades linguísticas escolares

As políticas linguísticas atravessam as fronteiras das salas de aula tendo como um dos seus instrumentos os Livros Didáticos - LD, que tendem a atender os objetivos e direcionamentos de documentos oficiais, no caso, os PCNs e as OCs. Por isso, a materialidade escolhida para a análise refere-se à coleção de livros didáticos destinados ao ensino de português do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, intitulada "Vontade de Saber Português", das autoras Rosimeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan. Os exemplares distribuídos foram para uso durante os anos de 2014, 2015 e 2016, nas escolas públicas de São José dos Quatros Marcos, como também para outros municípios do estado de Mato Grosso que os adotarem.

A partir da materialidade dos exercícios do LD, observaremos o funcionamento da prática de ensino a partir de uma memória discursiva que rememora a concepção de língua instituída na colonização e que também atravessam os sentidos e o fazer interdisciplinar, como instrumento/modos de agir dos docentes, uma prática linguística permeada por uma tradição autoritária, contraditória e colonialista. Assim, propomos discutir a forma como a interdisciplinaridade é compreendida.

Atentando-nos a esta proposta, percorremos as páginas do Manual do Professor em busca de ocorrências ações interdisciplinaridade, uma vez que compreendemos o LD como um instrumento de trabalho do professor afetado ideologicamente pelas políticas linguísticas de Estado. O livro didático distribuído e supervisionado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e no caso em análise, concebe a língua pela "intertextualidade", elemento entre outros que também caracteriza a perspectiva teórica dialógica de Bakhtin.

O manual didático "Vontade de Saber Português"afirma que "os estudos de Língua Portuguesa devem habilitar o recurso da intertextualidade, observando seu uso nas leituras que realizar" (Tavares; Conselvan, 2012, pp.22-23). Em outras palavras, a interdisciplinaridade é um recurso em que o sentido se constrói na relação estabelecida entre um texto e outro, pois os estudos devem habilitá-la. Para nós, os sentidos se definem pela articulação com a ideologia, uma vez que ideologia atravessa o interdiscurso, afetando a memória, isto é, os sentidos não estão predeterminados na

língua, mas se encontram constituídos nas e pelas formações discursivas. Nesse mesmo enunciado, destacamos o termo "uso", demonstrando filiação aos preceitos teóricos da Pragmática, em que o fim do ensino da língua portuguesa se volta ao desenvolvimento de atividades que habilitem o aluno ao "bom" uso da língua. O ensino de língua portuguesa se significa, então, pela ação, por atividades que treinem com o fim de saber a língua, uma prática voltada ao conteudismo pré-estabelecido, que rememora o histórico ensino disciplinar.

Embora a coleção "Vontade de saber Português" postule os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa filiada a perspectiva interacionista, percebemos certos deslizamentos de sentido que colocam o próprio interacionismo em questão. Vejamos:

> habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social [...] a capacitação para uma comunicação efeciente [...] assim como a análise e compreensão da estrutura e funcionamento da língua (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.18 – Grifos nossos).

O interacionismo, no recorte se apresenta pela expressão "situações de interação", no entanto, seguida de noções, termos e conceitos que revelam uma mistura de teorias, como é o caso de "comunicação eficiente" e "estrutura e funcionamento da língua", que poderiam, respectivamente, corresponder às teorias da comunicação e a Análise de Discurso, por exemplo.

Pode-se observar que, segundo as autoras,aprender português é habilitar-se para a comunicação, cuja aprendizagem se dá no processo de estruturação gramatical, ou seja, o efeito de sentido produzido é o de que o dizer se refere ao uso do português em condições sociais. Assim, o que é o "certo" e o "errado" da estrutura da língua, silenciaando os processos de assujeitamento. Por isto, a leitura é codificação e decodificação, silenciando as condições de produção, isto é, a exterioridade. Este discurso, adotado pelas correntes estruturalistas, desconsidera a plurivocidade de sentidos na relação entre sujeito e história.

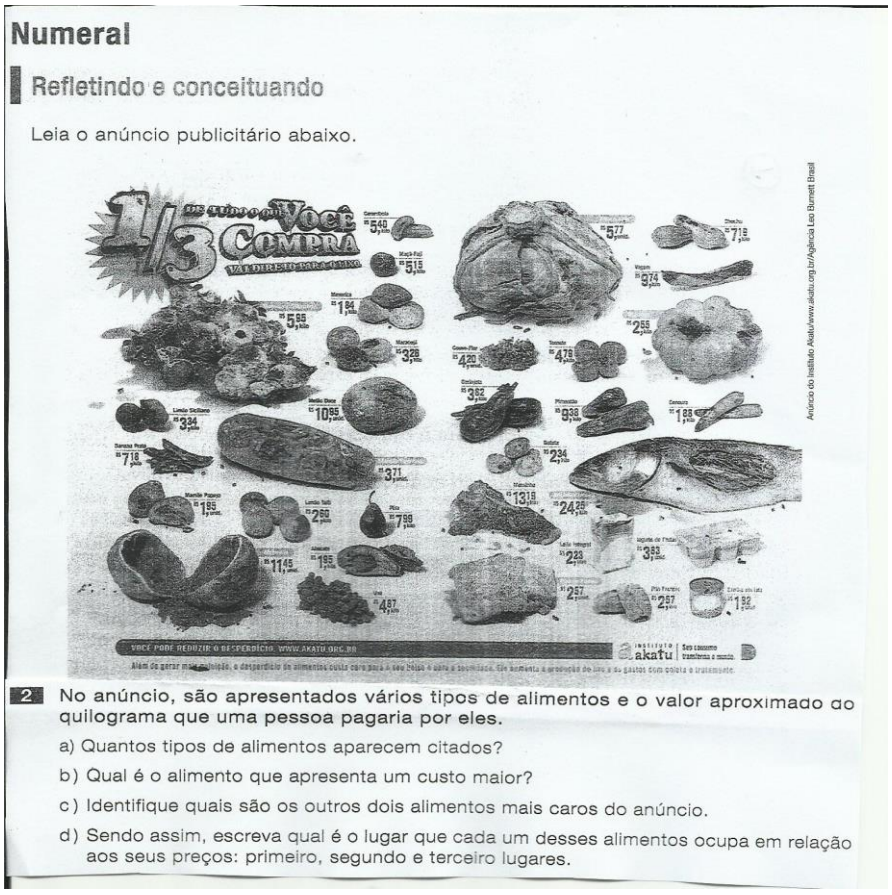
Como temos afirmado, o modo como a interdisciplinaridade é significada nas políticas praticadas na Escola, relaciona-se a concepção de linguagem na perspectiva interacionista onde a interdisciplinaridade passa a ser a junção de professores para estudar um tema que se recorta em pequenas partes.

Para nós interessa como a linguagem em funcionamento produz sentidos a partir de sua opacidade, considerando que os sentidos não são dados pela simples atribuição

de um significado a cada significante. Ao contrário, implica a relação entre a estrutura linguística e o acontecimento discursivo.

No entanto, estudar a língua na Escola se resume na realização de exercícios que trabalham a divisão de seu objeto; como por exemplo: os períodos são divididos em orações que são divididas em palavras; que são divididas em morfemas, sílabas, fonemas... Incansáveis fragmentações com o objetivo de chegar a compreensão da língua. A interdisciplinaridade não passa de uma metodologia esvaziada do seu próprio sentido, ou como afirma Frigotto (2008), "a questão da interdisciplinaridade fica num limbo sem pecado e sem prazer - limbo da discussão lógico-formal, discursiva"(p.47).

Observamos que os textos dos livros didáticos em análise são carregados de valores morais, visando a sua legitimação social, além da avaliação. A fixação de conteúdos, principalmente, os gramaticais apresentam caracteres repetitivos (questões com perguntas e respostas), conteúdos metalinguisticamente marcados. Observamos a seção "A língua em estudo", neste caso, trazendo como conteúdo a classe gramatical "Numeral":



Numeral

Refletindo e conceituando

Leia o anúncio publicitário abaixo.

2 No anúncio, são apresentados vários tipos de alimentos e o valor aproximado do quilograma que uma pessoa pagaria por eles.

a) Quantos tipos de alimentos aparecem citados?

b) Qual é o alimento que apresenta um custo maior?

c) Identifique quais são os outros dois alimentos mais caros do anúncio.

d) Sendo assim, escreva qual é o lugar que cada um desses alimentos ocupa em relação aos seus preços: primeiro, segundo e terceiro lugares.

(TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.129 – 6º ano)

A seção “Numeral” que se coloca como “Refletindo e Conceituando” apresenta uma atividade prática de língua com questões literais, em que para responder o aluno precisa apenas transcrever de uma página para outra as informações já construídas. A língua nesse espaço é tomada em sua transparência, noção afirmada na sequência de perguntas dispostas em a), b), c) e d), numa busca pela “certeza” que interdita diferentes gestos de interpretação, isto é, as questões incidem o efeito de um saber universal que silencia a interpretação e as condições históricas do sujeito e do sentido.

Ao analisar o anúncio publicitário apresentado pelo livro com o pretexto de trabalhar a classe de palavras “Numeral”, observamos a disposição de uma variedade de alimentos, cada um com seus respectivos preços e apresentados sob o dizer “⅓ de tudo o que você compra vai direto para o lixo”. A materialização deste anúncio, além da relação com os números, convoca, pela linguagem, inúmeras fontes de conhecimento, a partir das diferentes formações discursivas em que os alunos se inscrevem, gestos de interpretação que poderiam colocar em discussão, por exemplo, assuntos ligados à economia, meio ambiente, agricultura, etc.Isto é, o anúncio não se limitaria em enumerar elementos ou classificá-los como ordinal, cardinal, multiplicativo e fracionário.

Consideramos a linguagem na interdisciplinaridade e numa atividade como essa do anúncio, que propõe discutir preço, há como trazer conhecimento de outras áreas, pois o funcionamento da linguagem se dá na relação com a história, o ideológico e o inconsciente e são essas particularidades que a faz distante de uma formulação inequívoca.

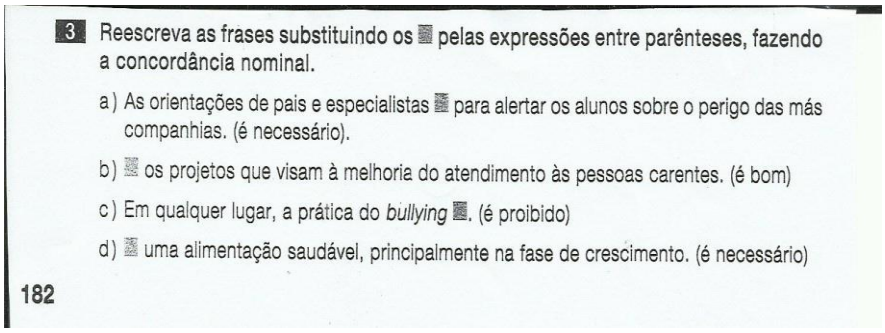
Dessa forma, a política da interdisciplinaridade não vai em direção “ao combate daquilo que há de conservador e reacionário no ensino de língua portuguesa na escola” (Silva, 2001, p.1), já que esta ainda mantém os padrões de língua instituídos pela colonização, rememorando os sentidos de língua única, ideal e homogênea. Ao observarmos os exercícios da seção “Numeral”, vemos essa concepção de língua se afirmar, pois as atividades não convocam por parte do aluno gestos de interpretação, limita-se a reprodução de termos já expostos, causando um efeito de precisão, como no caso das perguntas que procuram saber do aluno “a) Quantos tipos de alimentos aparecem citados?”ou ainda “b) Qual é o alimento que apresenta um custo maior?”. O lugar da interdisciplinaridade nesta atividade prática de língua é o mesmo do ensino disciplinar, já que os exercícios tidos são

> ritualizados em gestos tornados mecânicos pela força da repetição são mais do que exercícios, por exemplo, de língua ou sobre a língua. São eles que transformam [...] as diferentes textualidades em um texto escolarizado, a língua em algo manipulável, o sujeito em algo identificável e controlável, evidenciando o poder da norma escolar. (Mariza Vieira da Silva "Aprender-ensinar" disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=50> acessado 10 de Janeiro de 2015)

Caracterizados dessa forma, os exercícios se configuram como instrumentos linguísticos normatizadores que constroem um imaginário de língua filiado a colonização que a concebia em sua transparência. Memória que nega sua incompletude, inculcando um efeito totalizante, técnicas que levam ao saber total sobre a língua. A interdisciplinaridade nesse espaço significa um instrumento, uma técnica que busca através da união das disciplinas e da junção dos professores um resultado, isto é, serve para levar a efeito o que prescrevem os documentos orientativos.

Segundo as OCs "a abordagem interdisciplinar [...] apresenta-se, então, como a estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar" (MATO GROSSO, OCs – Linguagens, 2012, p.79). Dessa forma, compreendemos que a interdisciplinaridade se apresenta como a responsável por atender essa satisfação que numa relação com o não dito desliza para o efeito de sentido de reparar um mal ocasionado, o que em se tratando de ensino de língua, se responsabiliza em reverter o cenário de crise. No entanto, ao observarmos os exercícios da seção "Numeral" vemos que esse discurso não se sustenta, pois a concepção de língua que perpassa as atividades não convoca por parte do aluno, gestos de interpretação, limita-se a reprodução de termos já expostos, causando um efeito de precisão. Percebemos então, que as OCs rememoram um discurso fundado pelo ensino disciplinar, que se presentifica no livro didático através das atividades linguísticas. Em outras palavras, temos um ensino de língua voltado para a divisão dos elementos estruturais da língua, suas classes de palavras, sintaxe, regência ... Uma listagem de conteúdos que não fogem ao ensino disciplinar.

Outros exercícios dispostos pela coleção em análise propunham empregar adequadamente morfemas, palavras, sintagmas, frases em lacunas. Tais exercícios visam à reconstrução de textos, apagando a interpretação dos alunos. Vejamos a proposição a seguir:



3 Reescreva as frases substituindo os ▒ pelas expressões entre parênteses, fazendo a concordância nominal.

a) As orientações de pais e especialistas ▒ para alertar os alunos sobre o perigo das más companhias. (é necessário).

b) ▒ os projetos que visam à melhoria do atendimento às pessoas carentes. (é bom)

c) Em qualquer lugar, a prática do *bullying* ▒. (é proibido)

d) ▒ uma alimentação saudável, principalmente na fase de crescimento. (é necessário)

182

(TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.182 – 9º ano)

O exercício, da forma em que é disposto, leva o aluno pelo efeito da literalidade, a preencher a lacuna tal como está nos parênteses, referendando o ensino para os padrões gramaticais, sustentado pelo efeito de completude do saber sobre a língua.

A materialidade dos exercícios nos leva a compreensão de um ensino mnemônico que visa a reprodução de conteúdos estruturais da língua, restando ao aluno a refacção. Nesta análise, percebemos em funcionamento a relação poder-saber,conforme Foucault (2006) em que cabe ao professor legitimar o discurso do poder das políticas de língua portuguesa através de sua inscrição no discurso pedagógico, definido como autoritário por Orlandi(2011), posição-sujeito que implica na legitimação do discurso e dos sentidos uma vez já institucionalizados.

Em outras palavras, conforme Orlandi (2013), temos um assujeitamento ao Estado, sustentado a partir do imaginário de unidade, que convoca o efeito de homogeneidade da língua e que consequentemente é um efeito do discurso da história da colonização, " a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado" (p.140).

Sobre o lugar da interdisciplinaridade nas atividades propostas no LD de língua portuguesa, vemos sendo praticada apenas uma concepção de disciplina, cabendo ao professor trabalhar os conteúdos da norma oficial, esvaziada da sua relação com a exterioridade.

Nesse sentido, percebemos que, nas propostas das políticas públicas, as ciências da linguagem e as práticas escolares atuam de modo a apagar a relação da língua com a história e com as condições de produção, sustentado práticas descritivas sobre a língua, apenas.

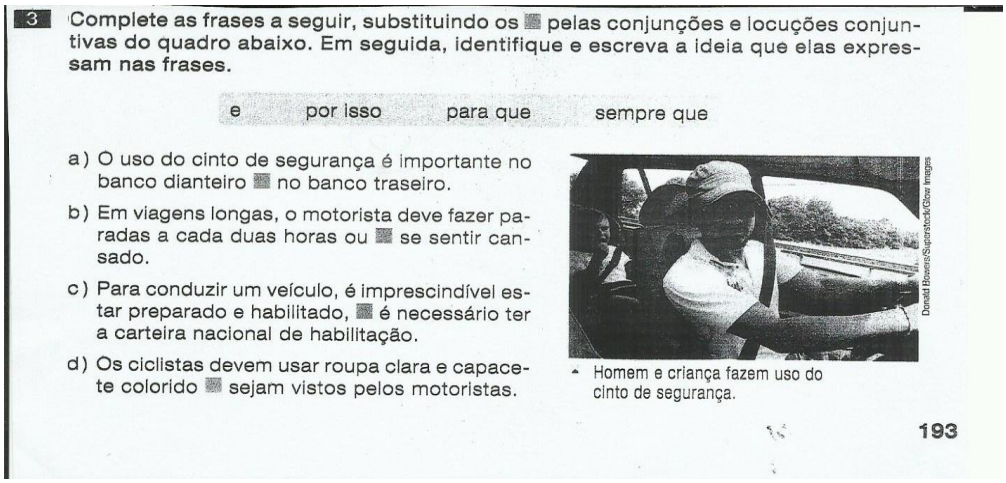
Esse apagamento retoma os dizeres de Orlandi (2007a, p.13) sobre o silêncio, pois este constitui o sentido da forma do que é dito:

> O silêncio é assim a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é "um, para o que permite o movimento do sujeito.

A Escola, pautada nos documentos oficiais, tem afirmado uma prática de ensino em que ao aluno, diante de uma materialidade linguística, não lhe é permitido fazer inferências. Ao contrário, encontra com facilidade verdades inquestionáveis inscritas no texto, cuja prática de leitura restringe-se em retirar dele a mensagem ou informação lá contida. A partir destas práticas, percebemos em funcionamento a interdição, ou seja, a proibição da interpretação,porém, aí está outro equívoco da prática pedagógica, pois não há possibilidade de estabilização dos sentidos, já que o jogo e a historicidade garantem o movimento tanto do sujeito quanto do sentido. O movimento do sujeito e do sentido é dado por uma prática de linguagem que permite a abertura por sentidos outros, um universo que nem o discurso dainterdisciplinaridade nas políticas públicas de língua portuguesa não é capaz de estancar, posto que alíngua é capaz de plasticidade e na falta, temos a abertura para sentidos outros. A língua como tal nos permite compreender a AD, ao se constituir na e pela interdisciplinaridade e que pelo funcionamento do interdiscurso constitui o sujeito e sua relação com o mundo.

Assim, convocar a interdisciplinaridade nas aulas de língua portuguesa é tomar o sujeito em sua descentralização, é considerar a língua em sua opacidade, aberta a equívocos e a possibilidade de sentidos outros. Dessa forma, a interdisciplinaridade se define por meio da linguagem na mediação dos conhecimentos, que são formados pelas diferentes formações discursivas em que os diferentes sujeitos se inscrevem, filiando-se a uma concepção de linguagem "necessariamente opaca e incompleta, porque não há sentidos em si" (ORLANDI, 2007b, 20).

Por fim, observemos o último exercício em análise:



3 Complete as frases a seguir, substituindo os ▩ pelas conjunções e locuções conjuntivas do quadro abaixo. Em seguida, identifique e escreva a ideia que elas expressam nas frases.

e | por isso | para que | sempre que

a) O uso do cinto de segurança é importante no banco dianteiro ▩ no banco traseiro.

b) Em viagens longas, o motorista deve fazer paradas a cada duas horas ou ▩ se sentir cansado.

c) Para conduzir um veículo, é imprescindível estar preparado e habilitado, ▩ é necessário ter a carteira nacional de habilitação.

d) Os ciclistas devem usar roupa clara e capacete colorido ▩ sejam vistos pelos motoristas.

Homem e criança fazem uso do cinto de segurança.

Daniel Bueno/Superstock/Glow Images

193

(TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.193 – 8º ano)

Ao analisar essa materialidade, compreendemos que o efeito de sentido produzido remete aos objetivos da gramática: memorização. Ao elaborar um exercício que propõe o preenchimento de lacunas, significa fechar o texto para possibilidades outras. Pêcheux (2012) nos mostra que um conjunto de proposições ao serem tidas como verdadeiras ou falsas são atravessadas por uma série de equívocos. Nesse sentido, Silva (s.d.) considera que

> A gramática nos manuais escolares visa não apenas satisfazer as exigências de uma teoria, mas dar uma visão totalizante de uma língua, trabalhando a língua com um sujeito mestre de suas palavras: um sujeito do conhecimento e um sujeito jurídico. Ela adquire, assim, o sentido de uma tecnologia também própria à configuração de relações e práticas sociais entre e de sujeitos na história.

Tomar a interdisciplinaridade tal como proposta pelas políticas linguísticas é nos colocarmos

> diante de uma política, programa, práticas científicas e políticas – em que se busca uma adaptção ou (re) adaptação das relações sociais à prática social global, enquanto instrumento invariante do sistema, pela forma de configuração de uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado, isto é, a de um sujeito-trabalhador: o cidadão brasileiro (Silva, 2001, p.2).

Dessa maneira, a interdisciplinaridade é mais uma dessas, constituída de uma prática que mantém o ensino de língua preso a antigos modelos, a esquemas rígidos dos quais se valem o LD, numa perspectiva que coloca a língua fluida à margem da língua, imaginariamente, dominante, de prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, a partir dos dispositivos analíticos da AD, foi possível compreender a concepção de língua que sustenta o ensino de língua portuguesa no Brasil, percebendo, assim, nos discursos dos professores, um equívoco ao conceberem a língua e os sentidos sobre interdisciplinaridade. Os 'discursos sobre' dos professores estão inscritos em formações discursivas distintas, afetados pela memória discursiva que determina o saber discursivo do sujeito como efeito de pré-construído que se cristaliza nas formações imaginárias.

Tomamos por base os discursos das políticas de Estado sobre língua e a interdisciplinaridade para compreender o funcionamento e a circulação de sentidos sobre suas[12] práticas na Escola.

Assim, os 'discursos sobre' interdisciplinaridade são determinados pela memória do conceito de disciplina, isto é, do ensino disciplinar. Esta tensão acontece no embate entre paráfrase e polissemia, uma vez que é no processo parafrástico que o discurso se constitui no nível do repetível, no qual há sempre algo que se mantém, representando o retorno aos mesmos espaços do dizer, significando a reprodução de sentidos institucionalizados como, por exemplo, o ensino disciplinar.

Já o processo polissêmico possibilita a produção de outros sentidos. Assim, sabendo que a contradição básica da linguagem é a incompletude, visto que nem os sujeitos, nem os sentidos e, consequentemente, nem o discurso estão definidos, fechados, acabados, entendemos que uma mesma formulação pode dar origem a múltiplos e variados sentidos. Assim, a polissemia torna-se um processo que joga com o equívoco da língua, abrindo caminhos para o deslocamento, para a ruptura de processos de significação, produzindo a multiplicidade de movimentos do sentido. É esse processo que Orlandi (2012a) qualifica de criatividade, pois ele cria possibilidades de sentidos diferentes, "produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com história e com a língua" (p.37).

Assim, ideologicamente, a interdisciplinaridade surge como possibilidade de deslocamento, de ruptura com o ensino tradicional, por isso, se insere no eixo polissêmico, ao passo que o 'discurso sobre' o ensino disciplinar encontra-se no nível do mesmo. E ainda, a disciplinaridade enquanto memória institucionalizada se coloca no nível do formulado, que sustenta e determina o dizer atual: a interdisciplinaridade.

[12] A língua e a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, Courtine (1981, p.49) diz que o sedimentado ao vir à tona por meio da memória discursiva produz seus efeitos e que, no caso da interdisciplinaridade, mesmo sendo apontada como um novo pressuposto teórico para o ensino e as ciências, retoma e se materializa através dos princípios do mesmo: o fazer disciplinar.

A palavra "disciplina", além de significar campo de conhecimento, tem, no decorrer das análises de seu percurso histórico, uma carga semântica direcionada a concepções de ordem, obediência, punição e que ao se instituir enquanto componente das matrizes curriculares escolares carregam os mesmos preceitos. Assim, o professor ao ministrar uma disciplina requer do aluno obediência às regras, às ordens, cumprimento de tarefas, comportamentos que dão condição de aprendizagem.

Segundo Foucault (2006, p. 126), o poder da disciplina presente nas instituições escolares se efetiva por meio de mecanismos de disciplinarização dos indivíduos que a compõe. Tais mecanismos, segundo o autor, "permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade são o que podemos chamar as "disciplinas". Continuando a discorrer sobre essa questão, afirma que a "disciplina fabrica assim corpos 'dóceis' [...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (idem).

Com isso, percebemos que a Escola nega seu lugar de escolarização, privilegiando os aspectos de submissão dos alunos ao que lhes é imposto. Por isso, a disciplina enquanto preparo intelectual, que também pode se constituir como lugar de geração de hierarquia, subordinação, dá lugar à subordinação exclusiva, num processo de interpretação que sustenta a disciplina como ação de sujeitar o discípulo, aquele que recebe o ensino de alguém e, por conseguinte, deve aprender um conjunto de conteúdos, memorizar noções e definições, datas e eventos, nomes e números, além de estar na condição de ouvinte e obediência.

A Escola estabelece uma relação de autoridade e violência entre quem tem poder de impor regras e aqueles que as obedecem. Desta forma é que a interdisciplinaridade foi se apresentando, sempre na relação com o ensino disciplinar, caracterizando-se como uma "ação de unir as disciplinas/matérias". No entanto, consideramos que a "ação de unir as disciplinas" não atribui caráter interdisciplinar, visto que esse agrupamento só no nível empírico do como fazer. Para nós, ao contrário, esta prática somente produzirá efeitos se compreendermos a linguagem em sua incompletude, como algo que não se fecha. Isto significa dizer que o propósito de integrar as disciplinas para se obter o

conhecimento amplo, que significa pelo não-dito como conhecimento do todo, não procede devido ao fato de todo dizer ser aberto.

A interdisciplinaridade se colocou nos discursos como a busca por "objetivos comuns", noção que convoca os sentidos de completude da linguagem, concebida como sistema monolítico, transparente, linear, desconsiderando sua relação com exterioridade que requer entendermos "também como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis." (Orlandi, 2012c, p.23). Assim, sempre pode ser significado algo de uma leitura que não fora significado antes. Logo, buscar sentido único seria considerar que o sentido do texto está em cada um dos interlocutores enquanto origem, marcado pela ilusão de fonte do dizer. Para a teoria à qual nos filiamos, o sujeito é por natureza um ser inacabado em relação ao conhecimento, devido ao caráter provisório que possui o conhecimento, exposto a novas descobertas e invenções, assim como a linguagem, é concebida como transformadora em sua opacidade. Percebemos na relação com os sentidos de completude o imaginário de se contemplar o conhecimento do todo. No "todo" está incluído um modo de apresentar-se da Língua de Estado que segundo Orlandi (2012b) é aquela que representa o "pensamento" do Estado, pela qual se institui uma ideologia e uma forma de assujeitamento. Ainda, segundo a autora, é essa língua que

> Silencia-se como é do gosto da ideologia da mundialização o fato de que somos Estado, uma Nação com suas especificidades, com seu povo, suas diferenças, como é próprio do capitalismo. Ao jeito do discurso neoliberal, mundializado, homogêneo, em que noções como democracia, cidadania não se calçam de determinações concretas (ORLANDI, 2012b, p.126).

O discurso do "todo" provoca um efeito de ambiguidade ao convocar os sentidos de interdisciplinaridade, apresentando o conhecimento como aquele que surge do agrupamento das disciplinas ou aqueles que contemplam os princípios de cidadania. E a interdisciplinaridade vai se constituindo como um funcionamento ideológico construído nos discursos das políticas públicas de educação e de língua, na articulação dos sentidos de homogeneização pela formação do cidadão, isto é, pela ideologia do estado capitalista. Pela ideologia da mundialização[13], que toma o apreço pelo sentido único, pelo consenso (Cf. Orlandi, 2012b). A conjuntura sócio-política na contemporaneidade apresenta uma contradição discursiva ao se apoiar nos princípios democráticos num

[13] De acordo Eni P. Orlandi no artigo "Historicidade, Indivíduo e Sociedade:O sujeito na Contemporaneidade" in(Labeurb/IEL/Unicamp) "A mundialização é um processo geo-histórico de extensão progressiva do capitalismo em escala planetária e que é ao mesmo tempo uma ideologia (O liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político(a democracia), uma língua (o inglês)."

contexto que clama pelo desenvolvimento econômico em favor da ideologia capitalista em que a formação discursiva da mundialização constitui a forma-histórica sujeito capitalista que se marca, entre outro discurso, pela integração, que por sua vez traz o imaginário do consenso num embate entre dominação e resistência, liberdade e submissão. Isso porque a homogeneização desliza para o discurso do "todo" enquanto uma formulação imaginária que não se garante no movimento da história que convoca sempre outros sentidos.

O ideário de mudança pela interdisciplinaridade foi prescrito nas políticas públicas e linguísticas desde as DCNS aos discursos dos professores, uma espécie de discurso circular em que um hierarquicamente se inscreve um no outro. Esse ideário apresentou como efeito a interdisciplinaridade não só na relação das disciplinas que compõem o currículo escolar, mas estendendo-se à articulação dos princípios de cidadania, deslizes de sentido que atribuem à Escola a função de educar, numa ruptura dos sentidos de escolarização. Para tanto, essa nova proposição ao atingir a formação de professores apaga as relações políticas que permeiam toda a prática social. Isso visto que um professor com profundo conhecimento significa um professor capaz de promover a formação integral do cidadão, isto é, capaz de relacionar o saber escolar com a prática social. Nesse sentido, os objetivos para o ensino "assemelham-se mais a certos objetivos como o desenvolvimento do "espírito de solidariedade" ou apreço pela justiça do que a capacidades como ler ou resolver problemas lógicos" (CARVALHO, 2001, p.159).

Nessa tentativa de compreender a noção de cidadania vamos percebendo que o Estado vai se constituindo por seu caráter homogeneizador, em que o sujeito brasileiro passa a ser visto pela escrita e, que o ensino da língua materna a partir de instrumentos como a gramática, apaga a diversidade pela formação do sentido de unidade. A propensão à homogeneização que desliza para tornar igual ou semelhante silencia a posição-autor do sujeito aluno por meio de uma natureza disciplinadora da Escola promovem o efeito de unicidade do sujeito e da língua e, consequentemente, dos sentidos.

Desta forma, percebemos a inscrição da Escola numa formação discursiva definida, construída e mantida pelos discursos da colonização europeia, a partir de sua relação com o interdiscurso, o qual, por sua vez, enquanto efeito de interpelação ideológica coloca em evidência os pré-construídos e as formulações imaginárias sobre

os sentidos do ensino de língua. Dito de outra forma, há um já dito que sustenta os dizeres de unicidade, sobre os quais repousam as aulas de língua portuguesa.

Convocar a interdisciplinaridade como forma de romper com esse imaginário significa, portanto, permitir que os sujeitos alunos em posição de autores atribuam sentidos construídos historicamente através de suas formações discursivas e ideológicas, pois o que se tem visto até o momento são discursos de renovação pedagógica que "abrem possibilidades de interpretações muito diversas e até, eventualmente, conflitantes entre si [...] e que não tem produzido efeitos visíveis ou consideráveis" (CARVALHO, 2001, p.156).

Seguindo esse caminho, podemos concluir que a interdisciplinaridade materializou-se como um método de ensino, uma prática pedagógica que busca unir professores, uma ação empírica fora da relação com a linguagem, um trabalho metodológico voltado para ações coletivas, para inculcar a ideologia do Estado ou promover o assujeitamento aos mecanismos sociais capitalistas, num processo de silenciamento da linguagem na sua função interdisciplinar. Temos, assim, no método interdisciplinar a responsabilidade de promover a aprendizagem e o conhecimento, sem, no entanto, espaço para se discutir a língua na Escola, isto é, concebê-la enquanto mediação, em seu caráter múltiplo e histórico. Adotar essa concepção de língua significa perceber que as questões linguísticas não são restritas à disciplina Língua Portuguesa, significa a não ruptura com o imaginário de que o ler e o escrever, por exemplo, é para apreender normas da língua, além do pré-construído que sustenta a leitura como uma noção disciplinar, particular do português.

Observamos em funcionamento na prática de ensino uma memória discursiva que convoca a concepção de língua instituída desde a colonização e que também atravessa os sentidos e o fazer interdisciplinar, uma prática linguística permeada por uma tradição autoritária, contraditória e colonialista, que não concebe a língua como fonte de sustentação da interdisciplinaridade.

Dessa maneira, trazer a historicidade, ideologia e interpretação para esse contexto é perceber que o problema da interdisciplinaridade está na concepção de língua significada no livro didático e pelo discurso político da educação na ilusão do efeito de completude e de um universo de sentidos estabilizados, provocados pela instituição do imaginário de homogeneidade tanto dos sujeitos quanto dos sentidos. Assim, consideramos que o equívoco em relação ao modo como a interdisciplinaridade é

concebida é efeito de outro equívoco, o da concepção de linguagem que compreende o ensino de língua portuguesa como o lugar de aprender sobre a língua e suas normas.

Para Análise de Discurso a linguagem é concebida “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em vive” (ORLANDI, 2012a, p.14). E é essa a concepção de linguagem que consideramos interdisciplinar, pela qual a Escola poderia pautar-se para tornar o ensino de língua como uma prática social menos ingênua e mais criativa se não fosse uma instituição ideologicamente vinculada ao Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTALANFFY, L. Teoria Geral dos Sistemas. #. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n.º9394/96. Brasília, 1996.

_____. *Programa gestão de aprendizagem escolar* – Gestar II. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

_____. *Programa gestão de aprendizagem escolar* – Gestar II. Cadernos de teoria e prática TP 1 - 6. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5692/71. Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica*. Resolução n.2, inciso III, Art. 3º. MEC, 1998.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura.*Plano Nacional de Educação - PNE.* Brasília, INEP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica.*Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Decreto n.º 6.755, 2009.

_____. MEC/SECAD/SEB. *Mais Educação passo a passo*. Brasília: 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa: Ensino fundamental*./ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2010.

Bressanin, Joelma Aparecida. *Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso*: uma análise discursiva do Programa Gestar. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Campinas,2012.

CARVALHO, José Sergio. *O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais*: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, março 2001. Faculdade de Educação da USP.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreenderSaussure*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Presença Edições, 2004.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In Boto, C. *Nova história e seus velhos dilemas*. Revista USP, São Paulo, 1994, n.º23.

CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

_____.*Aspects de La Théorie Syntaxique*. Paris: Le Seuil, 1971.

COSTA, Greiciely Cristina Da. *Linguagem em funcionamento*: sujeito e criminalidade. Campinas, SP- 2008. Dissertação de Mestrado.

COURTINE, Jean-Jacques. *Analyse du discours politique*. Langages, Paris, n.62, juin, 1981.

DIAS. Luis Francisco. *Os sentidos do idioma nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Texto, escrita, interpretação*: ensino e pesquisa. João Pessoa: Ideia, 2001.

_____. *O ensino de sintaxe em livros didáticos*. In LIMA, M. A. F.; COSTA, C. S. S. M; FILHO, F. A. (orgs) Reflexões Linguísticas e Literárias aplicadas ao ensino. Teresina: EDUFPI, 2010.

_____.Gramática e política: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas. In: ORLANDI, Eni (org). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *Aspectos de uma gramática explicativa*: A ocupação do lugar do Objeto Direto. IN Textura: Revista de Educação, Ciências Humanas e Letras. Ed. ULBRA, Canoas:1999.

_____. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In SARAIVA, M. E. F; MARINHO, J. H. C. *Estudos da língua em uso:* relações inter e intra-sentenciais, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DI RENZO, Ana Maria.*A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional:*uma história em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem.) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. *O repetível no processo de aquisição da escrita: lugar da argumentação.* Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. Os estudos da Análise de Discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino. In RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L DOS; CASTELO BRANCO, L. K. A. (orgs.). *Análise de Discurso no Brasil*: Pensando o impensado sempre – Uma homenagem a EniOrlandi. Campinas, SP: Edidora RG, 2011, p.483-496.

_____. *Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Escola e a formulação de políticas Linguísticas*. III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, realizada em julho de 2008, na Universidade de Mato Grosso, em Cáceres. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília.

FAZENDA, I. C. *A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas, são Paulo: Editora Papirus, 1994.

____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, José Luiz.Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, v.10, n.1, p.29-53, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do centro de educação e letras*. Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 1º sem. 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. *Língua e Cidadania: o português no Brasil.* Campinas: Pontes, 1996.

GUILHAUMOU. Jacques. Aonde vai a Análise de Discurso? Em torno da formação discursiva. In Línguas e instrumentos lingüísticos. Campinas, SP: 2006, n.º12, p.9-42.

_____. *Análise de Texto*: procedimentos, análises, ensino. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 2012.

GUSDORF, G. Conhecimento interdisciplinar. In: Pombo, Olga (org.). Interdisciplinaridade Antologia. 1 ed. Lisboa: Editora Campo das Letras, 2006.

_____. Para uma pesquisa interdisciplinar. In: Diógenes: antologia. Brasília: Editora da UNB, 1984, v.7.p.31-35.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer: Querer dizer*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

HAROCHE, CI; HNRI, P. E PÊCHEUX, M. La sémantique et lacoupure saussurienne: langue, langage, discours.In:*Langages* nº 24. Paris: Didier/Larousse, 1971.

INDURSKY, F. *Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à Análise do Discurso. Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas, São Paulo. n.4/5, p. 69-88, dez. 1999/jun. 2000.

_____. *A noção de sujeito em Análise do Discurso: do desdobramento à fragmentação.*Texto apresentado no GT de Análise do Discurso, durante o XV Encontro da ANPOLL. Niterói, 2000 – publicado no CD-Rom Síntese 2, Seção de Análise do Discurso, ANPOLL, Porto Alegre, 2002.

JAPIASSI, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

KNECHTEL, M. do R. *Educação Permanente*: da reunificação alemã a reflexões e práticas no Brasil. Curitiba: Editora da UFPR, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft.* 21ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar*, n. 73, Fpolis, Agosto de 2005.

MANGINI, Fernanda Rosa Nunes. *A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.* Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2010. UFCS.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

_____. *Colonização Linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII).* Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Colonização Linguística e efeitos de memória. In Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas, SP: Pontes, 2003, n.º12, p.9-19.

_____. *O PCB e a imprensa. Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989).* Rio de Janeiro: Revan, Campinas, SP, Editora Unicamp, 1998.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. *EFEITOS DA RELAÇÃO INTERDISCURSOINTRADISCURSO:* A COSTURA PELO SEU AVESSO. Disponível em <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/VeraReginaMartinsESilva.pdf> acessado em: 10 de junho de 2015.

MUNDIM, Roberto Patrus. *Econom. & gestão*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 135-145, jan./jun. 2002

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.* Cuiabá: SEDUC – MT, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica.* Cuiabá: SEDUC – MT, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.* Cuiabá: SEDUC – MT, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO (PPDC).* Cáceres: CEFAPRO – MT, 2014.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN. *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma repensar o pensamento*. 6ª ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil ltda, 2002.

_____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, José Horta. *Formação do léxico e saber linguístico.* In: Revista Relatos nº5, 1997. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html. Acessado em: 20 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, S. E. Cidadania: O surgimento da palavra. In Língua e instrumentos lingüísticos. Campinas, SP:2005, n.º15, p.35-43.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: Princípios e Procedimentos. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso em Análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. *Discurso e Leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

_____. Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012d.

_____. Formação ou capacitação?: Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (orgs.) *Discursos sobre inclusão*. Niterói: Intertexto: 2014.

_____. *A Linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. *As formas do silêncio*: No movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007a.

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

_____ (org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007c.

_____. Processo de descolonização lingüística: as representações da língua nacional. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa. (orgs.). *África-Brasil:* caminhos da língua portuguesa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009, p. 211-223.

_____. *O Estado, a gramática, a autoria*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

_____. *Terra à Vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo.* 2ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

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

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In *Texto e discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. Disponível em <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>,2005. Acessado em 08 de setembro de 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: A gramática no Brasil. In: *História das idéias linguísticas:* construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo (orgs). *Institucionalização dos estudos da Linguagem: A disciplinarização das Ideias Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P; LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy (orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Discurso fundador** A formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. Rua, Campinas, Unicamp, v. 4, 1998, p. 14.

ORLANDI, Eni P. Ética e Política linguística. In Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas, SP: Pontes, 1998a, n.º1, p.7-16.

ORLANDI, Eni. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade*: conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. *Gestos de leitura*. Campinas: Editora daUNICAMP, 1996, p. 55-66.

_____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni PulcinelliOrlandi et al. 3ªed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux.* Textos selecionados por Eni P. Orlandi– 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PECHÊUX, Michel; GADET, F (1991). A língua inatingível. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux.*(Textos selecionados EniPulcinelliOrlandi et al). 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2012.

PECHÊUX, Michel. *Leitura e memória: Projeto de Pesquisa*. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux.* Textos selecionados por Eni P. Orlandi– 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PENNA, Fernando de Aráujo. *Sob o nome e a capa do imperador*: A criação do Colégio de Pedro Segundo e a constituição de seu currículo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: 2008.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Miriam Rose (Org.) *Sentido e Memória.* Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni P.(Org.) *A leitura e os Leitores*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 87-104.

_____. O Lugar do Conhecimento na Escola, alunos e professores em busca da Autorização. *Escritos* n. 7, p. 09-20, 2002. Campinas: Pontes Editores, 2001, p.29-33.

_____. Cidade e Sujeito Escolarizado. In ORLANDI, E. P. (org.). Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço.

_____. *Epistemologia Genética*. Trad. Álvaro Cabral. 3 ed. São Paulo: SP, Martins Fontes, 2007.

PIAGET J.; INHELDER B. *A psicologia da criança*. São Paulo, Difel, 1976.

_____. Para onde vai a educação? 6 ed.Riode Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Izabel de. (Orgs.). ***Pedagogia Universitária*****:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. *A interdisciplinaridade:* reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1993. (2ª edição revista e aumentada, 1994). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2014.

POSSENTI , Sírio. *PRAGMÁTICA NA ANÁLISE DO DISCURSO*. Cad.Est.Ling., Campinas, (30):71-83, Jan./Jun. 1996.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1974.

SAVIANI, Demerval. et al. *O legado educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz (Org.) ; MENDONCA, Márcia (Org.) ; CAVALCANTE, Marianne (Org.). *Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-175.

_____. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, JeaneteLiasch Martins de (Org.). Serviço Social e Interdisciplinaridade: dos

fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In ORLANDI, Eni P. (org). *Políticas linguísticas no Brasil.* Campinas, Pontes, 2007. (p.141-161)

_____. *História das Idéias Lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. Texto apresentado na "X Jornada de História das Idéias Lingüísticas", realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2007.

_____. *O Português do Brasil*: a constituição de uma língua nacional. Texto apresentado na III Semana Universitária da Universidade Católica de Brasília, no dia 02 de outubro de 2001.

_____. *História da Alfabetização no Brasil*: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____.Disciplina. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=48>Acessado 30 de Junho de 2015.

_____. Aprender-ensinar. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=50>Acessado 10 de Janeiro de 2015.

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000.

SILVEIRA, V. F. P. Algumas Reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem. In Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas, SP: Pontes, 2004, n.º12, p.65-74.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação/AEC*, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino.*PUC/SP, 1998. p.53 - 60.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Caderno de Pesquisa*, n. 77, 1991.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. Manual do Professor. *Vontade de Saber Português*. Coleção 6º ao 9º ano.1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da Criança na Teoria de Piaget: Fundamentos do construtivismo. 5 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1996.

ZABALA, A. Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

ZANDWAIS, A. Mikhael Bakhtin: Contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. In Língua e instrumentos lingüísticos. Campinas, SP: 2006, n.º16, p.87-96.

ZOPPI-FONTANA, M. Identidades (in) formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon 35*, vol. 17, n. 35, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

1) Para você, o que é interdisciplinaridade? Que importância você atribui a ela?

2) Você já desenvolveu atividades interdisciplinares? Como funcionou?

3) Você acha possível o desenvolvimento da interdisciplinaridade na escola? Por quê?

4) Você considera que os materiais didáticos têm possibilitado a interdisciplinaridade?

5) Qual o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa?

ANEXO B –RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

PROFESSOR A

1-A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica na qual se envolve todas ou a maior parte delas para trabalhar um tema específico.

É um trabalho rico e prazeroso no processo ensinoaprendizagem. As trocas de experiências trazem tanto aos alunos quanto aos professores um vasto conhecimento para o aprendizado tanto em sala de aula quanto fora dela.

2- O desenvolvimento dessa prática na escola é sim possível. Pois acaba desenvolvendo um número maior de troca de experiências transmitidas. No entanto, é necessário que os professores tenham um maior tempo disponível para se dedicarem a essa prática. O que hoje é difícil devido a uma jornada dupla de trabalho.

3-Hoje, os materiais didáticos são ricos em informações possibilitando o trabalho interdisciplinar. No entanto, é necessário “tempo” para aproveitar, para pesquisar esses materiais.

5-Eu creio que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é a comunicação entre os interlocutores. E para que essa comunicação tenha sucesso é necessário que se conheça os muitos tipos de textos e como apresentá-los; e só os aperfeiçoamos nas aulas de língua portuguesa.

PROFESSOR B

1-É o envolvimento de todas as disciplinas para trabalhar a um tema específico. É um trabalho rico no quesito ensino e aprendizagem, além de promover a interação professor x professor, aluno x aluno e professor x aluno.

2-Considero possível o desenvolvimento dessa prática, pois trocas de experiência enriquece o desenvolver do trabalho e a aprendizagem.

4-Os materiais didáticos possibilitam o trabalho interdisciplinar, pois temos materiais ricos.

5-Acredito que o objetivo seja a comunicação, a interação, pois precisamos do conhecimento de nossa língua para a prática da cidadania.

PROFESSOR C

1-No meu entender a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que abrange grande parte das áreas de conhecimento ou todas elas, a qual possibilita amplo conhecimento, ou seja, apreensão de um determinado tema sob vários ângulos.

2-Sim. Já desenvolvi atividades interdisciplinares, que a meu ver foi bastante significativo. Em todas as situações ocorreu a interdisciplinaridade durante a execução dos projetos pedagógicos, tratando de temas transversais. Numa das ocasiões forma contempladas as áreas de linguagem e ciências humanas. Onde trabalhamos com o tema “Família de ontem X Famílias Contemporâneas”. Foi um trabalho que gerou até uma peça de teatro, ainda que amadora. Envolvendo os segmentos pais e alunos. O encerramento “revolucionou o ambiente escolar”.

Em outro momento, contemplou-se linguagem e matemática, onde partimos das angústias vividas por alunos da escola para desmontar todo o assunto “relacionamento familiar e educação sexual”. Também foi muito proveitoso, visto que alguns alunos, a partir do trabalho se encorajaram, até mesmo para denunciarem assédios então vividos por eles.

3-É uma prática possível, porém, com muitas dificuldades a serem enfrentadas. No caso do Ensino Fundamental II, até mesmo devido ao sistema que funciona em forma de disciplinas e horários diferentes. Outro agravante é que os professores ficam presos ao conteúdo a ser ministrado em determinado ano/fase.

4- Na maioria das vezes o material didático contempla a interdisciplinaridade. Porém, ainda deixa a desejar por priorizar a estrutura da língua em morfologia, sintaxe, fonética e outros.

5-O principal objetivo da língua portuguesa é propiciar ao indivíduo o desenvolvimento da função social da comunicação.

PROFESSOR D

1-Interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que une diferentes disciplinas com o objetivo de trabalhar um tema específico. É de suma importância, pois proporciona a troca de conhecimento e amplia a visão sobre o assunto.

2-Sim. Já desenvolvi atividades interdisciplinares que a meu ver forma bem proveitosas. Realizei um trabalho sobre orações coordenadas envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa e Manipulação de Imagem e Designer, disciplina técnica do curso de Informática.

3-Sim, porque envolvendo outras disciplinas percebe-se que um mesmo assunto pode ser tratado de várias maneiras, contribuindo assim, para um melhor aprendizado.

4-Não, além da falta de tempo dos professores para se dedicarem a essa prática, há também falta de material e preparo.

5-O Objetivo do ensino de Língua Portuguesa é estabelecer comunicação.

PROFESSOR F

1-Interdisciplinaridade consiste no processo de interação entre várias disciplinas, a fim de que conteúdos comuns a todas elas sejam aprofundados, buscando atingir o mesmo objetivo. A importância está na interação entre docentes de várias áreas do conhecimento, por exemplo, um professor de língua portuguesa pode realizar um trabalho sobre variações linguísticas e aprofundar o conteúdo com o auxílio do professor de língua estrangeira, professor de história, geografia, entre outros.

2-Sim, pois se os docentes se reunirem periodicamente para discutir sua prática pedagógica e criarem estratégias de ensino-aprendizagem em conjunto, será possível que a interdisciplinaridade seja desenvolvida no contexto escolar.

3-Atualmente estamos recebendo materiais didáticos que contemplam a prática da interdisciplinaridade, mas depende também do docente, ou seja, de como ele irá conduzir e aprofundar essa prática com os outros profissionais.

5-Ao ministrar os conteúdos de língua portuguesa, o professor deve criar estratégias para que o aluno possa ser um leitor crítico, sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, ser responsável na construção do conhecimento, produzir textos coerentes e coesos, saber interpretar os conteúdos propostos, sendo que, esses conteúdos devem ter ligação com o contexto em que vive o aluno, para que assim, o educando possa atribuir sentido ao que está aprendendo.