

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

FRANCIELI CAROLINA SANTOS DURIGON

**MEMÓRIA E ESCRITA NAS POLÍTICAS DE LÍNGUA DO ESTADO DE
MATO GROSSO: uma rede discursiva de sentidos**

**Cáceres - MT
2012**

FRANCIELI CAROLINA SANTOS DURIGON

**MEMÓRIA E ESCRITA NAS POLÍTICAS DE LÍNGUA DO ESTADO DE
MATO GROSSO: uma rede discursiva de sentidos**

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 - MT
2012**

Durigon, Francieli Carolina Santos.

Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos./Francieli Carolina Santos Durigon. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

109f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.

Orientadora: Ana Maria Di Renzo.

1. Política de língua. 2. Escrita. 3. Memória. 4. Língua. 5. Políticas de língua Estado de Mato Grosso. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

FRANCIELI CAROLINA SANTOS DURIGON

**MEMÓRIA E ESCRITA NAS POLÍTICAS DE LÍNGUA DO ESTADO DE
MATO GROSSO: uma rede discursiva de sentidos**

BANCA EXAMINADORA

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

Dra. Ana Luiza Artiaga Rogrigues da Motta. (Membro – PPGL/UNEMAT)

Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (Membro – PPG/IEL/UNICAMP)

APROVADA EM: __/__/____

*Para Almir, pelo sentido de incompletude em
minha vida, que torna possível sempre um novo
dizer. Meu Amor.*

*Para minha mãe, pelo amor sem hora.
Atemporal.*

*Para Edson, pelo “aço” e pelas “flores” do
amor fraterno. Pelo caminho que me inspirou a
seguir.*

Para meu pai, pelo amor sempre presente.

AGRADECIMENTOS

À *Ana*, pelo carinho e respeito, por conduzir e acompanhar todo o meu percurso intelectual e pessoal. Pelo dizer preciso nas conversas e orientações. Pela confiança depositada e liberdade concedida na produção do meu trabalho. Pela forma cuidadosa de “chacoalhar-me”, tirando o meu olhar da evidência dos sentidos. Pela ética, seriedade e profissionalismo na relação acadêmica. Pelo seu companheirismo e compreensão. Pela sua significação na minha vida.

À professora *Claudia Pfeiffer*, pelo acolhimento agradável no período em que estive na UNICAMP. Por me deixar à vontade durante nossas conversas, com o seu jeito carinhoso, calmo e compreensivo. Pelo profissionalismo com que lidou com meu trabalho.

À professora *Neuza Zattar*, pelo carinho e atenção sempre presente na contribuição para minha pesquisa, incentivando e apoiando o meu percurso.

À professora *Carolina Rodríguez-Alcalá*, pela contribuição valiosa para meu trabalho durante as aulas na UNICAMP.

À minha família: *mãe, irmão, pai, avô, sogro, sogra, tios, afilhada e primos*, pela compreensão dos meus dias de reclusão e a ausência dos meses que estive em Campinas. Em especial ao meu *Almir*, pelos intervalos tão ricos de amor e carinho que fizeram essa jornada menos sofrida.

Às minhas companheiras e amigas, *Marta e Cibele*. Pelas noites menos compridas em Campinas, pelos risos, pelos choros. Pelas “saltitadas” pelas ruas de Barão Geraldo. Brincadeiras à parte, pela amizade e cumplicidade que construímos.

À *Mara*, pelas longas conversas, às vezes de desabafos, outras comprometedoras, outras sem motivo algum, sem hora, sem dia, sempre. Pelos “não-ditos” tão cheios de afeto da nossa amizade.

Ao *Wolber*, pelo amigo compreensivo e parceiro. Pelos “bate-papos” que nos faziam tão bem no decorrer desse percurso.

Aos amigos de interlocução: *Adelita, João Vannes, Rogério, Alex, Fernanda e Fernando*, pelo companheirismo de dois anos de estudos e trocas de alegrias.

À *banca de qualificação e defesa*, pela contribuição precisa e profícua por meio da leitura atenta, apontando lugares ainda não abordados teóricos e analiticamente em questões tão relevantes e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Aos *professores* do Programa de Mestrado, pela contribuição teórica das aulas.

À *Cristiane*, pelo profissionalismo, atenção e cuidado com que lida com os mestrandos, e, principalmente, pela amizade e confiança.

À *UNICAMP*, na figura do professor Eduardo Guimarães, pela oportunidade da rica e inesquecível experiência intelectual. Sem esquecer-me da experiência pessoal, não menos importante.

Aos colegas e eternos professores: *Maristela, Nilce, Joelma, Maria José, Sandra, Taisir e Jocineide*, pelo carinho, cuidado e atenção dedicada a mim e meus amigos durante os meses na Unicamp.

À *SEDUC*, pela atenção prestada aos e-mails quando da necessidade de alguma informação. Pela disponibilização dos documentos analisados.

Ao *Cefapro*, pela disponibilidade em solucionar algumas dúvidas.

À *Capes*, pela bolsa concedida.

À *UNEMAT*, pela oportunidade da realização de dois meses de estudos na UNICAMP.

À *Escola*, lugar de onde veio toda essa inquietação teórico-analítica.

Aos *arquivos*, sem os quais não haveria uma memória para discursivisar.

Aos que torceram por mim, *Hérica, Reginaldo, Cidinha, Edilma, Fúlvia, Flávia*, sem deixar de referir os que o esquecimento não me permite dizer. Obrigada pelo afeto, amizade e respeito.

Agradeço a *Deus, Virgem Maria, Santa Terezinha, São José e Santa Rita de Cássia*, pelo alimento da fé e esperança de que tudo daria certo.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond Andrade

RESUMO

Este trabalho pretende, pelo viés da *História das Ideias Linguísticas* e do dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso de linha materialista, analisar discursivamente as políticas de língua do Estado de Mato Grosso, refletindo o modo como os documentos dão visibilidade à memória discursiva de escrita que legitimam as práticas linguísticas na Escola. O objetivo é reconstruir a história dos sentidos da escrita, historicizando a memória da prática de escrita textualizada nos documentos oficiais do Estado. Na perspectiva discursiva, propor a reconstrução da história significa estabelecer relação com a leitura de arquivo, historicizando a própria história. Pela leitura de arquivos podemos compreender as políticas linguísticas do Estado dando visibilidade a uma memória de escrita que se movimenta e se estabiliza num jogo de dizeres que se repetem e se (re)atualizam numa relação entre língua, sujeito e discurso. A leitura de arquivo consiste na análise dos documentos *Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer*, e as *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. No interior deste lugar de reflexão e análise, nosso objetivo é compreender em que redes de memória se inscrevem as políticas de língua do Estado de Mato Grosso, especificamente as políticas de escrita. Desta maneira, pelo conceito de memória discursiva proposto pela teoria do discurso, pode-se compreender o modo como esses documentos concebem a escrita e constitui sujeitos que se significam na sua relação com a língua e a escrita, se identificando como cidadão, sujeito escolarizado.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Língua. Estado. Escrita. Memória. Educação. Língua.

ABSTRACT

Under the view of the *History of Linguistic Ideas* and the theoretical and analytical device of materialistic Analysis of Discourse, this composition aims at analyzing discursively the language politics of the State of Mato Grosso, reflecting on the way in which the documents give visibility to the discursive memory of writing that legitimate the linguistic practices in the School. The objective is to reconstruct the history of senses of the writing historicizing the memory of the practice of writing in the official documents of the State. In the discursive perspective, proposing the reconstruction of the history means establishing relationship with the file reading, historicizing history itself. Through the file reading, we can understand the linguistic politics of the State giving visibility to a memory of writing that moves and stabilizes in a game of sayings that repeat and (re)update in a relationship between language, subject and discourse. The file reading consists on the analysis of documents *Escola Ciclada* de Mato Grosso (*Cycled School of Mato Grosso*) – *Novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer* (*New times for teaching - learning and feeling, being and doing*), and the *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso* (*Curricular Guidance for Basic Education of the State of Mato Grosso*). Inside this place of reflection and analysis, our objective is to understand in what memory nets the language politics of the State of Mato Grosso are inserted, specifically the politics of writing. Thus, by the concept of discursive memory proposed by the theory of the discourse, we can understand the way in which those documents conceive the writing and constitute subjects who mean in their relationship with the language and writing, identifying themselves as a citizen, literate subject.

KEYWORDS: Language Politics. State. Writing. Memory. Education. Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I	
HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS E ANÁLISE DE DISCURSO: COISAS A SABER	14
1.1 A noção de <i>arquivo</i> : algumas considerações	21
1.2 O nosso percurso até nosso <i>corpus</i>	23
II	
AS POLÍTICAS DE LÍNGUA E A ESCRITA	26
2.1 A questão da escrita: uma questão política	28
2.2 A questão das Políticas de Língua	32
III	
O REGIME DE CICLOS:RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DAS IDEIAS DA “CICLADAS” NO BRASIL	38
3.1 A “fórmula mágica” para o fracasso escolar: o capital humano	49
3.2 O Regime de Ciclos na LDB 9394 e nos PCNs	51
IV	
O REGIME DE CICLOS NO ESTADO DE MATO GROSSO	57
4.1 Mato Grosso e a implantação da <i>Escola Ciclada</i>	59
4.2 Escola ciclada e Orientações Curriculares: sujeito e estado	66
V	
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE MATO GROSSO: LÍNGUA, ESCRITA, MEMÓRIA	73
5.1 A área de Linguagem para os Ciclos de Formação	75
5.2. Orientações Curriculares:(des)continuidades... ..	85
5.3. Diretrizes básicas para a habilidade da Escrita: o que é escrever para o Estado?	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

O funcionamento discursivo das políticas de língua do Estado de Mato Grosso textualizadas em sala de aula tem suscitado questionamentos diversos que levam a pensar na constituição do sujeito, na relação com a língua e com a escrita. Essa inquietação se deve aos discursos de professores da rede pública que são atravessados pelo imaginário do aluno que não sabe escrever e assim, procuram, constantemente, desenvolver práticas linguísticas a fim de melhorar o desempenho intelectual do alunado com programas e ações do Estado.

Nesse sentido, propomos um deslocamento no discurso institucional do Estado, a fim de fugir das evidências que a ideologia faz funcionar. Ao nos debruçarmos discursivamente sobre as políticas de língua do Estado, que legitimam a prática de escrita em sala de aula e constituem sujeitos e sentidos na relação com a língua e a escrita, procuramos analisar discursivamente a constituição do sujeito pelas práticas de escritas legitimadas nas políticas linguísticas do Estado de Mato Grosso. Para tanto, nos filiamos à História das Ideias Linguísticas articulada com a Análise de Discurso da Linha Francesa, com o objetivo de historicizar a memória da prática de escrita que fundamenta e regulariza as políticas de língua do Estado. Assim, o que pretendemos é (re)construir a história dos sentidos da língua do Estado que se textualiza nas práticas linguísticas escolares, de modo particular, as práticas de escrita.

Para compreendermos os sentidos que são postos em funcionamento no discurso sobre a prática de escrita na Escola pela memória discursiva do Estado, analisaremos discursivamente as políticas de língua do Estado de Mato Grosso, textualizadas nas diretrizes para a Educação Básica do Estado e disponíveis nos documentos *Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer* (2001) e *Orientações Curriculares da educação básica do Estado* (2010).

As diretrizes para a Educação Básica do Estado são concebidas neste estudo como instrumentos linguísticos que fazem funcionar o papel legislador do Estado, bem como o imaginário de uma forma-sujeito específica do Estado e a configuração da sociedade mato-grossense.

A opção pela História das Ideias Linguística nos permite (re)construir a história dos sentidos de saber linguístico de Mato Grosso. A História das Ideias Linguísticas é um campo do conhecimento que trata da constituição de saberes linguísticos em momentos históricos. É nesse sentido que a articulação com a Análise de Discurso torna-se fundamental, uma vez que

a perspectiva materialista nos permite mobilizar o nosso objeto de estudo com um objeto discursivo e relacioná-lo com as suas condições de produção e, dessa forma, tomá-lo como documento não transparente, discurso que produz sentidos e efeitos para os sujeitos e para a história dos saberes.

O que pretendemos com este estudo, é pensar as políticas que definem a prática da escrita no Estado, procurando estabelecer uma relação com a história de uma sociedade que se constitui pela escrita, em um processo sócio-histórico de significação.

Ao realizar este estudo, ficamos diante de questões de linguagem que dizem da relação língua, sujeito, escrita e sociedade. É nesse funcionamento que procuramos dar visibilidade, pelas análises, como o discurso institucional se inscreve na rede de sentidos que configura a sociedade e significa o sujeito pelo imaginário de cidadão escolarizado.

Nesse sentido, propomos investigar, em relação a nossa discursividade, como o arquivo constitui uma memória que se atualiza em diferentes materialidades e produz efeitos que estão na base da formulação das políticas linguísticas e das práticas de escrita. Nessa direção, interessa-nos compreender em que redes de memória as políticas de língua escrita do Estado se inscrevem e como essas políticas se transformam, se repetem e se estabilizam.

Diante do que propomos, queremos salientar que é no interior dessas políticas de educação e de língua que os sentidos são apreendidos e constituem uma sociedade que se significa na relação com a língua e com a escrita. Ao dar visibilidade às políticas de língua, nessas materialidades discursivas, está-se, de algum modo, dando visibilidade à formação da sociedade mato-grossense, à produção do saber metalinguístico em Mato Grosso e à legitimação de uma certa política de escrita do Estado.

I - HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E ANÁLISE DE DISCURSO: COISAS A SABER

Neste capítulo, refletiremos os fundamentos teóricos que ancoram o nosso trabalho como forma de discutir o lugar do qual produzimos o nosso discurso. Assim como Machado (2011), procuramos declarar o lugar em que nos inscrevemos. Marcar esse lugar é muito mais que uma delimitação teórica e metodológica, é um gesto político e ético para lidar com o conhecimento, visto que a produção científica é sempre uma produção política. Por essa razão, nossa insistência em dizer o lugar de onde fazemos nossas reflexões.

Este trabalho filia-se a História das Ideias Linguísticas articulado com o domínio teórico da Análise de Discurso materialista. A História das Ideias Linguísticas é um campo do conhecimento científico que trata da constituição de saberes linguísticos em determinadas conjunturas históricas e tem como principal fundamento reconstruir a história da construção do saber metalinguístico sobre a língua e os modos de sua produção.

Para compreender melhor esse campo científico, é necessário compreender a sua institucionalização como domínio teórico no Brasil¹. O processo de constituição da área de História das Ideias Linguísticas iniciou-se por volta da década de 1980, a partir de pesquisas empreendidas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sob a coordenação da Professora Eni P. Orlandi. Essas pesquisas possibilitaram a constituição do projeto *História das Ideias Linguísticas*, o qual favoreceu a relação entre outras universidades² e instituições de pesquisas no Brasil e exterior, como também a oficialização de novos projetos e acordos internacionais que fortaleceram a realização de pesquisas vinculadas a esse projeto.

As pesquisas no projeto História das Ideias Linguísticas inicialmente se dedicaram a produzir trabalhos voltados à construção do saber metalinguístico e à constituição da língua nacional. Depois passaram também a abordar questões de ética e políticas de língua, políticas de ensino e normatividades, políticas de Estado além da história das instituições, dos grandes

¹O campo de estudo da História das Ideias Linguísticas foi inicialmente concebido na França por S. Aurox e trabalha no Brasil em articulação com a Análise de Discurso por Eni Orlandi.

²A parceria entre a Unemat e Unicamp teve início em 1990, sendo que na área da Linguagem, o grande impulso se deu no ano de 1994 com a realização de dois cursos de especialização, um em Língua Portuguesa e outro em Literatura. Esta parceria resultou no convênio tripartite, UNICAMP/CAPES/UNEMAT, em 2002. O cumprimento dos objetivos previstos nesse convênio requeria a execução de metas expressamente estabelecidas, dentre elas, a implantação de um Programa de Mestrado Institucional e a criação de um Centro de Pesquisa em Linguagem (CEPEL), espaços que autorizam e legitimam a pesquisa científica na Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.unemat.br/prppg/linguistica/?link=historico>>. Acesso em: 20 out. 2011.

colégios do Brasil, a partir da posição histórica do conhecimento e dos seus processos de produção³.

As realizações das pesquisas no âmbito do projeto acabaram por contribuir para a institucionalização da *História das Ideias Linguísticas* como disciplina (na graduação e pós-graduação) e como linha de pesquisa na Unicamp. Segundo Ferreira (2009) essa área se constitui no interior dos estudos da linguagem e sua configuração da história é materialista tal como a Análise de Discurso. A autora afirma ainda que a História das Ideias Linguísticas é uma área que permite que diálogos teóricos com outras áreas do conhecimento sejam estabelecidos, incluindo campos exteriores aos estudos da linguagem.

A História das Ideias Linguísticas⁴ constitui um modo específico de trabalhar a relação da língua com o saber científico, de modo específico, a relação da língua com o saber científico brasileiro (FERREIRA, 2009). Essa teoria permite que se tome uma posição científica face à história das ciências (ORLANDI, 2001a) propondo uma leitura da história e a sua interpretação, de modo particular, procura ler o “ser sensível às relações de sentido” (ORLANDI, 2001a, p. 8), em uma relação com a memória que constitui a história.

Ao propor um estudo ancorado nesse domínio do saber, procuramos investigar os sentidos que sustentam a produção do saber linguístico de Mato Grosso, que pelas políticas de língua, constrói uma história e um modo específico de pensar o saber metalinguístico do Estado.

Tomar a história por esse lugar, não significa pensar a história como factual, como um acervo documental, mas sim como interpretação da história dos sentidos que trabalha com a história do pensamento sobre a linguagem. A história, do ponto de vista da historiografia, trata da história da ciência, simplesmente, de um olhar externo às Ciências da Linguagem (ORLANDI, 2001a).

Segundo Nunes (2008) eis um dos pontos de articulação ente a HIL e a Análise de Discurso, a visão histórica sobre as “Ciências da Linguagem”. O autor explica que “a denominação Ciências da Linguagem, no plural, marca a perspectiva de se considerar os estudos da linguagem na diversidade em que eles se apresentam no tempo e no espaço” (NUNES, 2008, p. 109). As Ciências da Linguagem se referem a qualquer saber produzido sobre a linguagem humana: “seja a linguagem humana, tal como ela se realizou na diversidade das línguas; saberes se constituíram a seu respeito; este é o nosso objeto”

³Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/hil/>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

⁴ Doravante HIL

(AUROUX, 1992, p. 13). Nessa direção, pode-se dizer que os trabalhos em HIL abordam questões sobre a produção do conhecimento que se faz desde a antiguidade (NUNES, 2006).

A partir dessa concepção de ciência, segundo Nunes (2008), novas formas de pensar os objetos linguísticos surgem para o analista-historiador, as quais muitas vezes são deixadas de lado por outros campos da linguística moderna. Do ponto de vista da HIL, gramáticas e dicionários são tomados como instrumentos linguísticos e abordados como objetos discursivos, assim como os manuais de ensino, normas.

Ao conceber os instrumentos linguísticos como objetos discursivos, a HIL possibilita tomar o objeto da pesquisa como construção de um saber sobre a língua em Mato Grosso, neste caso específico, as políticas de língua escrita do Estado. Nessa direção, nosso objeto de pesquisa se constitui dos documentos do Estado que institucionalizam as Diretrizes para a Educação Básica de Mato grosso, especialmente no que se referem às práticas de língua e de escrita.

Daí, então, a necessidade de articular a Análise de Discurso com a teoria das ideias linguísticas, pois a perspectiva discursiva permite tomar o objeto de estudo como um objeto discursivo e relacioná-lo com as condições de produção, considerando sua não transparência.

A Análise de Discurso Francesa, pelos seus dispositivos teóricos e analíticos, trabalha com um modo característico de construção de arquivo, de “ler” a história, interpretar a história, considerando a historicidade dos sentidos e dos sujeitos. É nesse lugar que o ponto de encontro da HIL com a AD⁵ se inscreve, “nas chamadas novas práticas de leitura. [...] O próprio dessas práticas é relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito” (ORLANDI, 2001a, p. 7).

Dessa forma, tomamos o objeto como discurso que produz sentidos e efeitos para os sujeitos e para a história dos saberes. Conforme Nunes

[...] tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas (2008, p. 110).

A HIL trabalha com os sentidos que são historicizados como “fatos”, ao mesmo tempo em que o próprio fato já é uma interpretação (PECHÊUX, 2006), pressupondo sentido sobre o que já existe como história. Conforme Henry

⁵ Toda vez que aparecer a sigla AD, leia-se Análise de Discurso.

[...] é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências (2010, p. 47).

Nesse sentido, trabalhar com a história, na teoria discursiva, significa trabalhar com a história da constituição do saber linguístico de Mato Grosso. Ao pensar nessa perspectiva, buscamos compreender os efeitos produzidos pelos mecanismos de institucionalização e legitimação das políticas de língua do Estado pelas práticas linguísticas na Escola, conjecturando sobre a relação do sujeito com a língua, no movimento do simbólico com a história. Por isso, tomar a história não como evolução, como cronologia, mas como deslocamento, como sentido (HENRY, 2010).

Para Guimarães, a prática científica

[...] é determinada pelas condições históricas gerais e pelas condições históricas do domínio do saber e é particularizada pelas instituições (pelo Estado) em que se desenvolve. Isso tem a ver com o fato de que, de um lado, o sujeito da ciência não está fora da história. Poderia parafrasear em certa medida aqui Paul Henry (1975) e dizer que o sujeito do conhecimento não está separado do sujeito político (historicamente determinado). E mais que isso: o sujeito do conhecimento se subordina ao sujeito político. Nos termos do que acabo de dizer: o sujeito do conhecimento é determinado pelas condições históricas. Por outro lado, o sujeito da ciência também não está fora das relações institucionais de individuação (2004, p. 16).

Pensar a produção do conhecimento a partir de uma história é pensar na questão política, uma vez que toda produção científica é uma produção política e o sujeito, historicamente determinado, não está de fora dessas relações institucionalizadas. Considerar essa relação com a história é considerar a sua relação com o “sujeito, os sentidos, a ideologia e a língua” (FERREIRA, 2009, p. 41). Por isso, a necessidade de tomar a história a partir de uma posição teórica, para que se possa “produzir instrumentações” para que o analista-historiador possa discutir sobre as evidências que a própria história produz. A história, assim como a linguagem não é transparente, ela funciona na sua opacidade.

Por esse motivo, a necessidade de nos filarmos à teoria da Análise de Discurso, por considerar os três modos de “opacidade”: a não transparência do sujeito, a não transparência da história e a não transparência da língua. A Análise de Discurso é uma disciplina que se constitui no entremeio de três campos do saber: a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico (marxismo), trabalhando a noção de língua, sujeito e história. No entanto, isso não significa que a teoria discursiva seja uma fusão das três teorias. Ela se coloca em uma posição

crítica em relação a esses campos. É nas diferentes materialidades dessas teorias e não nas suas transparências que a Análise de Discurso vai constituir o seu lugar teórico. Segundo Orlandi,

[...] a análise de discurso pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo. E os pressupõe na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito (2006a, p.13).

A Análise de Discurso toma o *discurso* como objeto de análise mobilizando o conceito de sujeito, sentido, língua, história e ideologia. Essa perspectiva propõe a relação língua e discurso trabalhando com o sujeito que é constituído sócio-historicamente na relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. Desse modo, pode-se dizer que sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo, no mesmo processo de significação, numa articulação com a língua determinada historicamente.

O discurso, como objeto de análise, conforme Ferreira (2003, p. 193) “nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua”. É por meio dessa relação da língua com o discurso que se compreende como o simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

A relação da língua com o discurso não é estanque, direta, como uma relação transparente “palavra-coisa”. Isso é uma ilusão de conteúdo. Não há uma relação entre “termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo” (ORLANDI, 2007a, p. 295). É uma relação complexa, possível de falhas, de equívocos e que sustenta que os sentidos produzidos não são os mesmos sentidos por sujeitos e para sujeitos. A língua, “capaz de falha”, ao se inscrever na história produz o equívoco (ORLANDI, 2007a). O sentido está sempre em “relação a”, não significa que possa ser qualquer sentido, mas sentidos possíveis, “instaurando outro lugar de significação para o sujeito e para a língua” (FERREIRA, 2009, p. 42). Desse modo, como afirma Orlandi, consideramos que os enunciados “são constituídos por pontos de deriva, podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações” (2007a, p. 295)

O sujeito, ao ser submetido à linguagem, é instado a dar sentido. Esse gesto de interpretação do sujeito é determinado por um processo sócio-histórico que reflete a sua interpelação pela ideologia. A noção de discurso nos permite tomar a linguagem pela sua não transparência. Tomar a linguagem como efeito de transparência, como se seus sentidos já

estivessem ali postos, é uma ilusão do sujeito. É pela constituição simbólica e histórica do sujeito que passa, então, pela interpretação, a se significar e significar o mundo. Nesse sentido, a filiação teórica nos possibilitará compreender como o sujeito cidadão mato-grossense se constitui e se significa pelas políticas de escrita que são textualizadas nas diretrizes para Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e materializadas nas práticas em sala de aula, configurando uma sociedade que se significa pela sua relação com a escrita.

O indivíduo, para teoria discursiva, é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico, resultando uma forma-sujeito histórico que sofre um processo de individualização pelo Estado tornando-se um indivíduo social. Haroche (1992) mostra-nos que a passagem do discurso religioso na idade média para o discurso jurídico na idade moderna resultou na passagem da forma-sujeito subordinado explicitamente para a forma-sujeito jurídico com a sua vontade e responsabilidade. Esta forma-sujeito é subordinada, de forma menos explícita, pelas instituições de leis que dão ao homem direitos e deveres.

Para Orlandi “as formas de individualização do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade” (2007a, p. 297). O processo de assujeitamento é a possibilidade de ser sujeito: “ele está sujeito (à língua) para ser sujeito de (o que diz)”.

Para Orlandi,

[...] o sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. Essa é sua ilusão. O que chamamos de ilusão subjetivo do sujeito e que se acompanha da ilusão referencial (sobre a evidência do sentido) (2006a, p. 20-21).

Na perspectiva discursiva, a relação do homem com a língua e o mundo é desnaturalizada, ou seja, na linguagem, não há evidências nem literalidade dos sentidos. Para a Análise de Discurso, a língua funciona como um pressuposto para a materialidade do discurso. A língua não é um sistema lógico, fechado em si⁶, como se os sentidos fossem únicos, ela é sujeita ao equívoco. Conforme Di Renzo (2005b, p. 223) “a língua para se

⁶Saussure (2008) concebe a noção de língua enquanto sistema fechado, como um sistema de signos linguísticos com suas leis internas e sua ordem própria e que não estabelece nenhuma relação com a exterioridade, não havendo lugar para o sujeito, pois ele é representado como usuário da língua. O funcionamento da língua para o autor não depende do sujeito, mas das relações entre os signos que a constituem.

significar se inscreve na história, oferecendo terreno próprio ao trabalho do equívoco.” Essa compreensão, nos permite refletir sobre o real da língua e o real da história.

Pêcheux (2006, p. 43) concebe a língua afetada pelo real. Para o autor o real da língua é “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. Ou seja, a língua escapa à univocidade lógica, ela compreende a ordem do não-todo, compreende o lugar da impossibilidade do dizer “que rompe com a ideia de que a língua é um sistema ordenado e fechado, mas sujeito a falhas e, justamente porque falha, faz rupturas, ao mesmo tempo em que irrompe outras possibilidades de significar o até então proibido” (DI RENZO 2005b, p. 224).

A língua é, então, materialidade simbólica, o lugar da relação entre duas ordens: a ordem da língua e a ordem da história que faz intervir o real da língua e um real da história (ORLANDI 2007d). A ordem da língua tem o funcionamento do significante marcado pela falha e a ordem da história é o lugar do equívoco que condena o sujeito à interpretação, tomando uma posição. Por isso, dizer que a história é história porque reclama sentidos. Não há fato que não reclame sentidos. A história tem o seu real afetado pelo simbólico, por isso os sujeitos são instados a interpretar a todo instante. O gesto de interpretação do sujeito é “carregada de ideologia”, por isso a determinação dos sentidos é histórica, pelas complexas relações “entre sujeitos, língua, sociedade e história, que resultam nas diferentes formações discursivas” (ORLANDI, 2007a, p. 297).

Com efeito, a Análise de Discurso também trabalha com as condições de produção, que nos permitem compreender como os sentidos se constituem e produzem determinados sentidos e não outros. Esse efeito é produzido pelo interdiscurso, que ao atravessar a formulação, se filia a uma rede de sentido. Os sujeitos se filiam e se inscrevem, pelas redes de sentidos, na formação discursiva que os identifica, pelo inconsciente e pela ideologia. Também faz parte do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem as relações de forças. O lugar social do sujeito marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Esse lugar se representa na posição do sujeito que se constitui em suas relações de força.

A unidade de análise, para o analista de discurso, é o texto. O texto, na perspectiva discursiva, é tomado enquanto materialidade, enquanto discurso e tem relação com a sua exterioridade. Um texto é constituído em discurso pelas formações discursivas que se constituem em formações ideológicas que as determinam produzindo sentidos.

O analista ao tomar o objeto de análise o faz enquanto material bruto linguístico (o *corpus*, o texto). Nesse primeiro momento ele passa a ser o objeto do discurso. O objeto do discurso passa a ser então o material analisado, mas já é resultado de uma análise primeira. O analista faz um percurso sobre o material bruto que passa a ser o objeto discursivo. É no processo discursivo que o analista tem visibilidade do funcionamento discursivo do objeto. O papel do analista se dá num constante movimento entre a descrição e interpretação explicitando a determinação histórica dos sentidos e dos sujeitos.

Por isso, propor a articulação entre a HIL e a AD, no batimento constante entre teoria e análise, as questões a serem investigadas vão surgindo num movimento teórico-analítico que o analista-historiador realiza. Conforme Ferreira (2009, p. 41) o analista “não vivenciou a história a ser contada, ao contá-la o fará do interior de uma história e não fora dela. O analista que vivencia a história a ser contada também não a contará fora dela. Ou seja, o analista não conta, simplesmente, a história; ele faz uma história”. Isso nos permite dizer que a teoria do discurso não sai da história, mas sai das evidências que ela nos coloca e desestabiliza os sentidos “logicamente estabilizados” produzidos pela própria história.

1.1 A noção de *arquivo*: algumas considerações

A Análise de Discurso propõe uma nova forma de leitura, a leitura de arquivo. O trabalho com a história na conjuntura discursiva se dá, pois, pela reinterpretação dos acontecimentos históricos atravessados por discursos que dizem sobre a língua, nesse caso específico, sobre as políticas de língua escrita do Estado.

Na perspectiva discursiva, propor a (re)construção da história significa estabelecer relação com a leitura de arquivo, historicizando a própria história. Nesse sentido, nosso objetivo é a historicização da leitura dos arquivos da educação do Estado que reflete sobre os modos de produção do saber linguístico em Mato Grosso pelo viés da própria língua. Para Di Renzo (2005a) tal gesto possibilita dar visibilidade à história da língua e ao conhecimento a respeito dela mesma, observando, ao mesmo tempo, a história do país.

A história, pela Análise de Discurso, deve ser compreendida como uma relação constitutiva. A história é constitutiva da língua. Fazer história é constituir uma temporalidade, estabelecer procedimentos de identificação de acontecimentos por suas temporalidades. Isso é o que chamamos de historicidade. A história, segundo Orlandi (2008a, p. 18) “é algo do

discurso”, por isso dizer que a história não é evolução mas sentido. “É pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história” (2008a, p. 18).

Nessa direção, a leitura de arquivo, segundo Pêcheux (2010^a, p. 51) são gestos de leitura que consistem no reconhecimento das evidências dos textos “mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura”. Dessa forma, trabalhar com a noção de arquivo seria tomar “o trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (PÊCHEUX, 2010a, p. 51).

Para Guilhaumou e Maldidier,

O arquivo nunca é dado a *priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco. Todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda de um lugar que ele ocupa em uma série. Essa identificação, puramente institucional, é para nós insuficiente: ela diz pouco do funcionamento do arquivo (2010, p. 162).

Em análise de discurso, segundo Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989), a constituição do *corpus* e a própria análise estão relacionadas, intimamente ligadas, são a mesma coisa. O *corpus*, dessa forma, não se dá como um texto empírico. Teoricamente, é na relação “objeto empírico, objeto específico e objeto teórico” que vai se constituir a noção de *corpus* para a teoria do discurso. Nessa direção, o nosso *corpus* se constitui das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso, no que se referem especificamente às práticas de língua escrita.

Nesse sentido, a análise do *corpus* nos permite alcançar um objeto tão importante do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista histórico. Guilhaumou e Maldidier afirmam que

[...] trata-se, para nós, de um momento privilegiado: o da relação com a materialidade da língua, com a história, com o real. Contudo, não é na descrição sistemática do *corpus* que a análise do discurso, tal como se mostra historicamente, constrói suas provas. Isto ocorre, fundamentalmente, quando na análise, se chega às estratégias discursivas ligadas às relações de força numa conjuntura dada (2010, p.169).

Dessa forma, tomar um texto como objeto discursivo, nos possibilita, dentro da sua materialidade linguística, compreender o processo discursivo que determina as relações de sentidos presentes no discurso pelos traços linguísticos (pistas). A relação entre o linguístico e o discursivo não é direta, nem automática, dado um fato discursivo. Conforme Orlandi *et al.* (1989, p. 33), “o *corpus* será constituído através da reflexão sobre conceitos pertinentes para

os objetivos da análise e pela sua sustentação em certos parâmetros metodológicos que visam garantir uma leitura não-subjetiva dos dados”.

O analista de discurso procura, na noção de arquivo, o social instalado no político. Por isso, dizer que

O arquivo não é um reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (GUILHAUMOU E MALDIDIER, 2010, p. 162).

A relação com a história permite o retorno para o arquivo abrindo ao analista de discurso novas questões teóricas, novas possibilidades de leitura. É um encontro da discursividade do arquivo com a materialidade da língua. O trabalho de leitura de arquivo consiste na apreensão dos sentidos que se entrecruzam no acontecimento discursivo.

1.2 O nosso percurso até o *corpus*

O *corpus* para a análise de discurso não é algo fechado, lógico, pronto. Ele é construído.

A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. [...] Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2002, p. 62).

O processo de constituição do *corpus* deste trabalho deve-se a nossa posição enquanto professora da rede pública do Estado, ou seja, nossa inquietação se significa em relação às práticas linguísticas da Escola para melhorar o desempenho dos alunos em relação ao domínio da língua formal, principalmente, o domínio da escrita, que se encontra cada vez mais difícil entre os estudantes.

Nessa direção, passamos a questionar sobre a articulação de sentidos das práticas de escrita desses alunos em propostas pedagógicas e regimentos das escolas da cidade de Cáceres-MT.

Observamos que analisar as propostas pedagógicas e regimentos das escolas não responderia a nossos questionamentos que iam se configurando conforme avançávamos nas

leituras, nas conversas, nas interlocuções. Com efeito, buscamos outros materiais à medida que iam se delineando as nossas perguntas.

Passamos, então, a considerar que a base da constituição do sujeito não se dá exatamente na escola, mas em uma instância maior a qual ela pertence, o Estado. Nessa perspectiva, de propostas pedagógicas lançamos o olhar analista para as políticas de Estado. A partir desse movimento, retomamos a questão inicial sobre a constituição do sujeito pelas práticas de escritas, compreendendo essa constituição através das práticas legitimadas nas políticas linguísticas do Estado de Mato Grosso, mais especificamente nas políticas de língua que se referem às práticas de escrita.

Para tanto, selecionamos as Diretrizes para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso disponíveis nos documentos *Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer* (2001) e *Orientações Curriculares da educação básica do Estado* (2010). As Diretrizes para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, enquanto instrumentos oficiais do Estado, direcionam as práticas tanto linguísticas como pedagógicas na Escola. E enquanto instrumento linguístico⁷ faz funcionar um papel legislador do Estado.

Pensar essas textualidades como instrumentos linguísticos é analisar materiais que corroboram para a formação de um imaginário de sociedade que se constitui por uma prática que fazem os sujeitos se identificarem como sujeitos escolarizados, que “atendem” a um certo domínio da língua, da escrita, se significando através da relação com a língua e a história.

Nesse sentido, definimos que nosso objetivo era analisar discursivamente as Políticas de Língua Escrita do Estado de Mato Grosso que sustentam os documentos que legitimam as práticas de escrita. No batimento “teoria e análise”, observamos que essas práticas constituem uma memória sobre a relação língua, sujeito, escrita. Dessa forma, passamos então a questionar: como esses arquivos constituem uma memória que se atualiza em diferentes materialidades e produzem efeitos que estão na base da formulação das políticas linguísticas e das práticas de escrita? Em que redes de memória as políticas de língua escrita do Estado se inscrevem? Como essas políticas produzem discursos? E como esses discursos se transformam, se repetem e se estabilizam?

⁷Instrumentos linguísticos são aqui compreendidos como produção de um saber metalinguístico e não apenas um artefato. Ao considerar o uso desses instrumentos na escola, na perspectiva da HIL, significa considerar a construção da produção de objetos históricos com consequências sobre as políticas das línguas (ORLANDI, 2001).

Ao tomar as diretrizes da Educação Básica de ensino do Estado como um instrumento linguístico, está considerando-o na relação do sujeito com os sentidos e a história. Para Orlandi,

[...] tanto a gramática quanto o dicionário, ou o ensino e seus programas, [...] são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz a história e configura as formas da sociedade (2001a, p. 9).

O que nos leva a dizer que nossa materialidade discursiva enquanto objeto linguístico produz sentidos e efeitos para os sujeitos, para a sociedade e para a história. Por isso, a articulação entre a HIL e a AD, nos permite tomar o nosso objeto de estudo como um objeto discursivo e relacioná-lo com as condições de produção dele e dessa forma, tomá-lo como materialidade não transparente. Orlandi e Guimarães pontuam que

[...] de um lado, a história das ideias linguísticas se produz nas condições determinadas em que se inscreve a constituição da “língua nacional”. De outro, como a questão da “língua nacional” deriva do domínio do Estado, a produção do saber metalinguístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical (2001, p. 21).

Por essa razão, a separação dos instrumentos linguísticos das políticas linguísticas não é possível, uma vez que ao Estado cabem as decisões reguladoras sobre a língua e as práticas de escrita na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Assim, nosso trabalho de leitura de arquivo consiste nas discursividades que determinam as diretrizes da Educação Básica de Mato Grosso, especificamente, as diretrizes para a Língua Portuguesa, no que se refere, principalmente, à prática de escrita. Concebemos a escrita assim como Orlandi:

[...] a nossa sociedade, do ponto de vista da linguagem, funciona com o saber e com a escrita enquanto materialidade que constitui a própria forma das instituições. A escrita é uma forma de relação social, historicamente determinada (2001a, p.8).

A forma como concebemos a escrita é o motivo pelo qual tomamos a prática da escrita como lugar de nossas reflexões. As nossas leituras de arquivo incluem também a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, porque são textualidades que se fazem presentes nos processos de legitimação de uma política do Estado de Mato Grosso, espaço institucional em que ancoram nossas reflexões.

II - AS POLÍTICAS DE LÍNGUA E A QUESTÃO DA ESCRITA

Hébert nunca começava um número do Père Duchêne sem nele inserir alguns “foutre” (“porra”) e alguns “bougre” (“cara”). Essas grosserias não significavam nada, mas indicavam. O quê? Toda uma situação revolucionária. Aí está o exemplo de uma escrita cuja função já não é apenas comunicar ou exprimir, mas impor um “para além da linguagem” que é ao mesmo tempo a História e o partido que nela se toma (BARTHES, 2000, p. 3).

Iniciamos nossa reflexão propondo o deslocamento da noção da escrita como meio de comunicação, conforme concebida por algumas teorias estruturalistas⁸. A escrita constitui-se de algo próprio da sua condição de escrita, ela indica alguma coisa: na Letra em sua forma material, a escrita se impõe. Para Barthes (2000, p. 18) “a escrita não é absolutamente um instrumento de comunicação, não é uma via aberta por onde passaria somente a intenção de linguagem”, ela é “uma linguagem endurecida que vive sobre si mesma”, que se impõe muito antes de ser inventada, em um mais além da linguagem. O autor completa afirmando que a escrita é “encarregada de unir com um só traço a realidade dos atos e a idealidade dos fins” (BARTHES 2000, p.18).

O modo como Barthes concebe a escrita, apesar do distanciamento teórico que há com a teoria do discurso, contribui para compreendermos que a escrita não é apenas um simples gesto de transcrição e comunicação⁹, mas como condição que impõe ao sujeito sua posição específica na sociedade. Para a Análise de Discurso, a escrita é o funcionamento do discurso na relação do sujeito com a exterioridade que o constitui. Para pensar a escrita, Orlandi (1999a) afirma que é preciso considerá-la na relação do real da história e à historicidade do sujeito e do sentido. A escrita, segundo a autora, “situa de forma específica o sujeito face à e na história” (1999a, p. 9).

A escrita, na concepção de Orlandi (1999a, p.06), “deu ao ocidente uma forma de dominação potente, homogeneizante e duradoura”. Para a autora vivemos uma sociedade de escrita, pois ela é estruturante das relações sociais e não um mero instrumento social configurando uma formação específica da sociedade. Afirma ainda que não basta apenas

⁸Sobre as abordagens estruturalistas da linguagem podemos considerar a teoria saussuriana e a teoria gerativista de Noam Chomsky que consideram, respectivamente, a língua como um sistema de signos fechados em si e a língua capaz de gerar expressões.

⁹Conforme Motta (2009, p. 29), “em Barthes (1978, p.12), podemos observar que a linguagem é vista como o objeto em que o poder se inscreve. Assim, a língua é tomada como um objeto, o que torna diferente a posição de Barthes (op.cit.) em relação à Análise de Discurso que tem na língua o pressuposto, as condições de base para o desenvolvimento do processo discursivo, o que nos dá a materialidade para a análise”.

“aprender” a escrever, é preciso que esse gesto inscreva os sujeitos na estrutura social. Nesse sentido, concebemos a prática da escrita como condição para a constituição de uma sociedade que se estrutura pela escrita, na sua relação com a língua e com a história.

Propomos desse modo, uma análise discursiva sobre as políticas de língua escrita do Estado pensando no sentido político e não uma perspectiva sobre projetos e planejamentos linguísticos em função da escrita e sua prática na escola. A “língua é um corpo simbólico-político”, conforme Orlandi (2007b, p.8) “não há possibilidade de língua que não seja afetada desde sempre pelo político”. Pensar as políticas de língua significa pensar na relação dos sujeitos com a língua e sua exterioridade, “no espaço político e seus sentidos” (ORLANDI, 2007b, p. 8).

Para tanto, nosso objetivo neste capítulo é traçar um percurso sobre as políticas de língua e de escrita, como forma de compreender o político da língua escrita. O político, para os que trabalham com a linguagem na visão discursiva, está na divisão dos sentidos. Os sentidos não são os mesmos para os sujeitos, embora se tenha a ilusão de ser. Orlandi (2010, p. 12) afirma que “esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões”. Nesse sentido, pensar o político da escrita significa dizer que os modos como o sujeito se constitui pela prática de escrita determina sua relação com a sociedade e com a história, uma vez que faz significar um imaginário de sujeito letrado.

O saber da escrita não está alheio à política das línguas, uma vez que a questão da escrita se dá no confronto do simbólico com o político (ORLANDI, 1999a). O saber sobre a escrita e saber a escrita são efeitos das políticas de língua. É sobre as políticas de língua que os modos do saber a língua e a escrita se assentam (ORLANDI, 2007b). A escrita nos interessa na medida em que sua prática constitui formas sociais que são significadas por e para sujeitos, num gesto político que estrutura e configura a sociedade.

Nessa direção, Orlandi afirma

[...] a escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência e a ausência da escrita (1999a, p. 8).

A prática de escrita legitimada pelas políticas públicas de ensino constitui e legitima uma forma-sujeito e estrutura um modelo de sociedade. Escrever é sempre um gesto que produz sentidos em relação a uma memória que determina o modelo de escrita, de sociedade,

de indivíduo. No entanto, essa não é uma relação que incide sobre o sujeito, mas sobre a relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Nessa perspectiva, tomar a escrita como objeto de reflexão nos possibilita pensar na sua relação com a história, com os sujeitos, que ao passar pelas práticas de escrita, se significam como sujeito que sabe escrever.

2.1 A questão da Escrita: uma questão política

As sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita uma atenção especial. A escolarização é a marca da legitimidade do sujeito em sujeito letrado frente a uma sociedade que tem uma história em que a Letra se impõe na relação com a escrita e faz significar erudição sobre os que dominam as letras (ORLANDI, 2004). Nesse sentido, consideramos que a escrita tem para a sociedade um valor fundamental, ela é condição, mais que uma competência linguística, ela é condição para o conhecimento.

O surgimento da escrita, segundo Auroux (1992), constitui a grande revolução tecnológica. Para o autor “a escrita é a condição de possibilidade do saber linguístico” (AUROUX, 1992, p. 21). Desse modo, sua importância está no fato de que a escrita permite a condição para o saber linguístico, a condição de saber a língua. Ao fixar a língua, constitui assim a possibilidade também de uma fixação da alteridade. Ela é um saber codificado, ligado às artes da linguagem. A alteridade pode originar de vários lugares, como um texto canônico ou textos estrangeiros.

Para Auroux,

O processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior. Ele precisa do aparecimento de técnicas autônomas e inteiramente artificiais; ele produz o aparecimento de um dos primeiros *ofícios da linguagem* na história da humanidade, e provavelmente (faltam-nos informações) o aparecimento das tradições pedagógicas. Mas se a escrita desempenha um papel fundamental na origem das tradições linguísticas, não é porque ela seria nela mesma um saber linguístico novo, é no curso de um processo histórico complexo (1992, p. 20).

Para o autor, todo saber resulta da interação de tradições e contextos, mas os saberes organizados em espaço-tempo diferentes não apresentam os mesmos traços dos fenômenos. O processo histórico da escrita não se deu da mesma forma que as outras representações linguísticas, entretanto o surgimento da escrita é fundamental para essas representações, uma vez que a transformação que marca o nascimento de um saber linguístico, a metalinguagem se

incumbe de preocupar-se sobre o saber nele mesmo. A escrita funciona pela metalinguagem. Ela se constitui como metalinguagem.

A escrita constitui para os saberes linguísticos a difusão do saber. Pois, conforme Auroux (1992, p. 27-26), a escrita “contrariamente à competência linguística, é um sistema já completamente formado que é transmitido. É sem dúvida isto que redobra o papel da escrita no desenvolvimento dos saberes linguísticos”. No desenvolvimento dos saberes (meta)linguísticos, a gramática, durante muito tempo constituiu-se como um saber linguístico que representava e produzia a linguagem. O seu aprendizado passava necessariamente pela leitura e pela escrita.

O século XIX foi marcado pelo desenvolvimento dos instrumentos linguístico, que significou a revolução do pensamento linguístico. Auroux (1992) considera que, antes do século XIX, não há uma tecnologia que tenha operado sobre o conhecimento da linguagem, deixando a parte as técnicas de escrita e as inovações que incidiram sobre o desenvolvimento da escrita.

O processo revolucionário do pensamento linguístico foi chamado de *gramatização*. Entende-se por gramatização “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias que são, ainda hoje, os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Compreende-se que a gramática não é apenas a descrição de uma língua, mas também um instrumento tecnológico linguístico que propicia a produção do saber metalinguístico da sociedade.

A produção do saber metalinguístico estabelece uma forma de política linguística que procura identificar a língua, produzir conhecimento sobre ela, configurando-a de um modo particular. A gramatização não foi apenas uma simples descrição da língua, “mas uma verdadeira ‘instrumentação’ das línguas” (AUROUX, 1998, p.20). Por meio de regras e normas, os instrumentos linguísticos funcionam como métodos de acesso à língua, intermediando a obtenção de uma competência linguística.

Refletir sobre a gramática e o dicionário sob a perspectiva discursiva é considerar não como um mero artefato linguístico de uso, mas como um objeto histórico que constitui, na relação com os sujeitos e com a sociedade, um saber, uma língua (ORLANDI, 2001a). Segundo Guimarães e Orlandi,

Observar a constituição destes instrumentos tecnológicos é tratar do modo como a sociedade brasileira constrói a sua identidade. A produção de tecnologias é parte do modo como qualquer sociedade se constitui historicamente. E a produção tecnológica relacionada com a linguagem é,

não há dúvida, lugar privilegiado de observação do modo como uma sociedade produz seu conhecimento relativamente à sua realidade (1996, p. 9).

A produção do conhecimento de uma sociedade está diretamente ligada na sua relação com os instrumentos linguísticos, uma vez que esses instrumentos são objetos sócio-historicamente determinados como objetos de conhecimento. É nesse sentido que o processo de gramatização significou a legitimação de uma escrita, especialmente no Brasil. A gramatização significou a produção da identidade e da história da nação brasileira. É a partir do processo de gramatização, no século XIX, que se coloca a questão do Português do Brasil e não somente o Português de Portugal.

Quando refletimos sobre os instrumentos linguísticos, de pronto vem a questão do ensino. Consideramos que a produção do saber linguístico não se dá pelo simples uso da gramática, do dicionário, do livro didático, ou ainda pelos programas e regimentos de ensino. A produção do saber linguístico se produz junto à constituição de uma língua. Tomar os instrumentos linguísticos como instrumentos de ensino, deve-se pensar não apenas na aplicação de um saber, mas da constituição do conhecimento. Com efeito, a forma de pensar a política de escrita, nos documentos do Estado, significa reconhecer na produção do conhecimento linguístico brasileiro, esse instrumento como um instrumento linguístico-histórico de uma língua do Estado.

A inscrição dos sujeitos no processo histórico discursivo faz significar-se na relação com a memória do objeto simbólico que o constitui. Nessa perspectiva, os gestos de escrita, na relação com o simbólico, se inscrevem na constituição histórica do saber metalinguístico e também na constituição da história de uma língua que possibilita aos sujeitos se identificarem com um sujeito sabedor das letras. A escrita, no processo de aprendizagem, passa necessariamente pelos mecanismos de escolarização do Estado.

O conceito de escrita, segundo Rancière (1995) é político. Para o autor “a palavra *política*, assim como a palavra *escrita*, é certamente tomada de uma multiplicidade de sentidos, e a conjunção das duas está submetida à lei dessa multiplicação” (p. 7). O gesto de escrita está sujeito a uma divisão essencial. Escrever, segundo o autor, é um ato que não pode ser realizado sem que signifique. A escrita é política porque, mais do que um ato de escrever, é um gesto que determina a forma da sociedade pela divisão política das ocupações e conhecimento dos sujeitos. Para Orlandi (2007a, p. 296), o político “reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão”, ou seja, o político é o que estabelece na sociedade uma divisão dos sujeitos e

dos sentidos no modo como formulam e são formulados, como eles se constituem e são constituídos.

Nessa direção, consideramos que a escrita divide a sociedade entre aqueles que sabem escrever e aqueles que não dominam as letras. E não apenas isso. O sujeito ao dominar a escrita, domina conseqüentemente as relações hierarquizadas do poder, pois a sociedade se constitui como uma sociedade de escrita que ao mesmo tempo divide e seleciona quem deve ou não a ela pertencer.

Rancière afirma que

[...] antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento do poder ou via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição (1995, p. 7).

Em outras palavras, essa constituição estética que Rancière se refere pode ser entendida como a partilha da comunidade, a divisão das partes. Antes de ser uma divisão da forma de relações de poder, ela é uma ordem política de uma certa divisão das ocupações configuradas nos modos de *fazer*, do *ser*, e do *dizer*. Para o autor, “a escrita é política porque traça, e significa, uma re-divisão entre as posições dos corpos” (1995, p. 8).

A escrita é, assim, aquilo que legitima uma forma-sujeito político, que pelos mecanismos do Estado se individualiza e se identifica enquanto tal. A letra é o traço que separa as relações sociais. O sujeito pode se apoderar da escrita, dar voz a ela, mesmo que esta lhe seja negada. Pelo modo como se apodera da escrita, o sujeito se constitui. Nesse sentido, o modo como o sujeito se relaciona com a escrita é o modo como ele se relaciona com o conhecimento, com a condição de letrado, com a sociedade.

Orlandi (1999a, p.6) afirma que “numa sociedade capitalista é impossível pensar a cidade sem a escrita”. Barthes (2000, p. 5) diz que “há cem anos que toda escrita é assim um exercício de domesticação ou de repulsa”. Com efeito, a escrita é um objeto social por definição, e não por eleição. Isto é, ela regula a divisão dos homens, configurando instituições e práticas, definindo as relações sociais, econômicas, culturais, jurídicas.

O ritual das letras inscreve o sujeito na estrutura social. Para Orlandi (1999a, p. 8) “atrás da letra, se há a língua, há, sobretudo a história (discursividade, sentido)”. O processo da escrita é um trabalho da memória que funciona no modo como as relações sociais se estruturam. A historicidade desse processo funciona na sua relação com o urbano. O sujeito,

ao se apropriar e dominar a palavra escrita, um objeto que é ao mesmo tempo histórico e simbólico, torna-se sujeito-cidadão “pela posse de bens e privilégios que nessa língua escrita se instituem” (SILVA, 1999, p. 26).

A prática de língua, em sua dimensão histórica é um lugar que nos permite compreender o processo de inscrição dos sujeitos em uma memória discursiva específica – a da escrita. Dominar a palavra escrita dá ao sujeito – autônomo e pensante – condição de sujeito-cidadão. Contrariamente a essa discursividade, conforme Silva (1999) há o trabalho ambíguo posto no gesto de aprender a ler e escrever. São gestos que consistem na apreensão de um sentido inscrito nas regras escolares.

Portanto, um sujeito que passou pelo processo de alfabetização, constitui no interior da metalinguagem, um imaginário de sujeito pronto para exercer a cidadania, letrado ou não, mas escolarizado para o Estado. E nesse movimento de sentidos estabelecem relações, públicas e privadas, pelo domínio ou não das letras. Por essa razão, dizemos que as práticas de escritas estruturam as relações com a sociedade e com o Estado. É esse funcionamento discursivo que vai determinar os efeitos de sentidos de inclusão ou exclusão na apropriação dos privilégios e benefícios que a própria sociedade institui, efeitos de um processo político da língua.

Nessa medida, investigar as práticas de escritas concebidas pelas diretrizes do Estado de Mato Grosso nos permite dar visibilidade de como se dá o assujeitamento às normas do Estado pela apropriação do saber metalinguístico, na sua relação com a língua e a sociedade. O sujeito que se apropria desse saber (meta)linguístico - o sujeito letrado “assume a função de organizar e controlar o público e o privado, produzindo comportamentos e relações” (SILVA, 1999, p. 28). Essa relação se dá pelas práticas linguísticas realizadas na Escola. E é justamente porque se realiza na Escola é que tem a relação de força do Estado.

2.2 A questão das Políticas de Língua

As questões que se colocam para nós, na perspectiva discursiva, se dão em relação à construção de instrumentos linguísticos, que pela sua produção, institui-se como políticas de língua que vai caracterizando uma política de Estado e, por conseguinte, dá forma a um modelo de cidadania que se quer formar. Nesse sentido, nosso interesse está na base da constituição do sujeito sustentada pelas políticas de língua do Estado que se filiam a uma teoria sobre a relação língua/sujeito (DI RENZO, 2005) e tratam a língua como um

instrumento de uso relacionado com o aprendizado de uma certa modalidade de língua. E, desse modo, nosso interesse é o de dar visibilidade ao processo de constituição do sujeito pela sua relação com a língua, especificamente, com a palavra escrita, uma vez que é pela escrita que o sujeito se apropria do saber metalinguístico sobre a língua e que está intimamente ligada com a formação da cidadania de Mato Grosso.

Nesse sentido, ao estabelecer a relação Escrita, Estado e Sociedade, refletimos sobre os efeitos que essa relação assume em função da sua inscrição no modelo de sociedade capitalista de Estado que divide e seleciona os sujeitos de acordo com as suas competências e habilidades. Essa é uma concepção que está na origem da relação da língua com a história da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

A constituição do cidadão está intimamente ligada com a constituição da língua e da unidade do Estado (ORLANDI, 2002). Para cada Estado há uma língua, há uma identidade. A forma como a sociedade capitalista se organiza produz um efeito de unidade da língua na sociedade e no Estado. Ao separar os sujeitos competentes e hábeis dos inaptos condiciona uma forma-sujeito que faz a sociedade se significar nessa relação. A relação com a escrita permite que o sujeito entre “na sociedade geral dos cidadãos” (ORLANDI, 2002, p. 225) para o Estado.

No Brasil, como afirma Orlandi (2002), não se nasce cidadão, se “aprende” sê-lo. Um sujeito é constituído cidadão pela sua relação com a língua, por isso dizer que a relação Escrita, Estado e Sociedade está na origem da relação da língua com a história da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Os sujeitos para existirem, precisam ser “trabalhados de dentro para fora” (p. 226), pela Escola para o Estado. E nesse movimento a escrita é a “matéria de significação do sujeito” (p. 257), pois produz no sujeito o efeito de estar na origem do que diz. Efeito que se dá “como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa, com suas leis, regras e Instituições” (p. 243).

Conforme Orlandi (2010, p. 9) “uma vez constituída a forma-sujeito-histórica capitalista, as formas de individualização dessa forma-sujeito pelo Estado resulta em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade”. De pronto, faz parte dessa reflexão ainda, dizer que em todo sujeito há uma necessidade desse vínculo social, mesmo que ele se encontre em um momento sócio-histórico desfavorável, porque o sujeito é um ser ao mesmo tempo sócio-histórico e simbólico. E é nesse processo, segundo a autora, que a individualização do sujeito, pelas instituições, acontece.

O Estado, ao individualizar o sujeito, coloca-o no centro sem fornecer condições sociais, resultando na segregação dos indivíduos pelo processo de seleção da sociedade. A sociedade capitalista não exclui, nem discrimina, mas segrega, ou seja, ela separa os sujeitos que são competentes dos que não são. O Estado, pelo modo como elabora as suas políticas de língua, produz condições para que esse mecanismo de segregação funcione. Ao fornecer acesso ao conhecimento para a sociedade, o Estado responsabiliza o sujeito pelo seu aprendizado e produz um imaginário de inclusão para todos “mas uns tem competência, outros, conhecimento sofrível” (ORLANDI, 2002, p. 204). É nesse sentido que as políticas linguísticas produzem os efeitos e constituem sujeitos, que tem a ilusão de fazer parte de uma parcela da sociedade e não de outra. Fazendo funcionar certos imaginários e não outros.

Tratar das políticas de língua escrita é, de algum modo, tratar do político nas relações que são postas em funcionamento pelas práticas linguísticas. Por isso, a relação entre as políticas linguísticas e as formas sociais, é o espaço político que sujeito e sentidos se constituem. Ao historicizar a forma como se organiza a Escola organizada em ciclos de formação humana, é possível darmos visibilidade ao processo de constituição de uma sociedade em face de um Estado que busca a “melhoria da educação” e, em nosso caso específico, o desenvolvimento da cidadania mato-grossense.

Constituem-se juntamente com essa organização as práticas escolares no que diz respeito às práticas de língua e de escrita que fazem funcionar os sentidos de cidadania pautada nas relações humanas, no respeito às diferenças, nas apologias à diversidade cultural, na superação das desigualdades, pois, como afirma Di Renzo (2008, p. 11) ao se referir a Althusser, “a ideologia não está na Escola, mas na forma como ela se organiza e faz o ensino”.

Ao tomar a Escola Ciclada de Mato Grosso, no processo de textualização das políticas de língua do Estado, nota-se que há uma mudança entre um documento o livro “Escola Ciclada de Mato Grosso” e outro, As Orientações Curriculares para Educação Básica, no que diz respeito ao nome.

A Escola Ciclada, em 1997, foi implantada com o nome de Ciclos de Aprendizagem, permanecendo até 2001, momento que foi expandida para toda rede de ensino do Estado, com o nome de Ciclos de Formação, e atualmente, a organização da Escola em ciclos atende pelo nome de Ciclos de Formação Humana.

Com a elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica, o nome Ciclos de Formação Humana toma corpo nas políticas educacionais do Estado. Instiga-nos a refletir

sobre a necessidade de usar o adjetivo *humana* na formulação do Estado, para qualificar a formação.

Stremel e Mainardes nos dão uma explicação, do ponto de vista da Educação, para a opção entre Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem:

É possível afirmar que os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura mais radical com a seriação e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. Já a política denominada de Ciclos de Aprendizagem, constitui-se em uma ruptura menos radical em relação à seriação, uma vez que, na maioria das vezes, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização etc. (2011, p. 236).

As duas visões políticas da organização dos ciclos que os autores nos apresentam constituem-se como rupturas que consistem no radicalismo e no não radicalismo. A visão política de Ciclos de Formação tem em sua política a não reprovação, nem mesmo no final de cada ciclo, o que já não acontece com a outra vertente política de ciclo, o Ciclo de Aprendizagem, que prevê a retenção no final do ciclo. São rupturas radicais e menos radicais com a seriação porque extinguem ou adiam o problema para o final de triênio. Por isso, de modo geral, as mudanças são menos substanciais na forma como se organiza o currículo.

Quando a Escola Ciclada foi implantada em Mato Grosso, de acordo com o documento de 2001, era prevista a retenção no final do ciclo. Já o documento de 2010, prevê a aprovação total em todos os ciclos para a educação mato-grossense, como podemos observar no excerto “o estado de Mato Grosso **incorpora de forma definitiva** a organização estrutural através dos ciclos de formação humana [...]. Entende-se que a escola é local de promoção, não de retenção” (MATO GROSSO, 2010, p. 9, destaque nosso).

Os Ciclos de Formação Humana implantados no Estado consideram a não reprovação. Há, na formulação *humana* um atributo que além de considerar a ruptura radical com a retenção, produz um efeito de humanidade que vê na extinção da reprovação como um mecanismo de formação, “superação” do problema, ou seja, é mais humano não reprovar e deixar o sujeito progredir de ano para ano, de ciclo para ciclo, mesmo que ele apresente dificuldades no processo de aprendizagem, porque “[...] **ao invés de punir o aluno com a retenção pelo que não aprendeu**, a escola comprometida com a formação humana valoriza as aprendizagens já adquiridas [...]” (MATO GROSSO, 2010, p. 60, destaques nosso), promovendo o aumento de pessoas escolarizadas na sociedade mato-grossense, superando o

alto índice de retenção do Estado. Esta discursividade aponta para o tipo de formação que o Estado diz que é preciso formar.

A formulação *humana* produz outros sentidos que se significam na discursivização. De acordo com o dicionário, o adjetivo *humano* significa “1. que pertence ou se refere ao homem. 2. Humanitário. 3. Bondoso, compassivo, caridoso”¹⁰. Vemos funcionando no uso desse adjetivo múltiplas formações discursivas¹¹, mas há uma formação discursiva que marca a presença do discurso religioso, questionando as políticas de língua ao considerar que *humano* está em relação de sentidos com *bondoso*, *compassivo*, *caridoso*. Percebe-se aí a presença do Estado “humanizado”, que preza pela escolarização dos “cidadãos”. É preciso, então, que reconheçamos aí um processo de apagamento do preparo técnico.

Há também nessa discursividade efeitos de sentidos que remetem às práticas humanitárias que visam o bem geral da humanidade, com bons sentimentos para com o outro. Essas políticas sociais apontam para o sentido de amenizar as diferenças sociais originadas no mercado e que a formulação dessas políticas está sustentada pelo gesto de *adaptação*¹². Ou seja, produz-se sujeitos passivos como forma de superação-adaptação dos efeitos do capitalismo que, através de uma pedagogia catequizante, molda os cidadãos para se adaptarem a uma sociedade e suas leis de forma silenciada.

Orlandi ao falar do discurso sobre o brasileiro, indaga:

“que forma tem esse cidadão?” – e logo responde: “forma sempre incompleta, mas sempre provisoriamente ancorada em algum lugar”. Isto nos leva a dizer que, o gesto de adaptação é um gesto que pode ou não atingir o “sujeito social brasileiro” (2002, p. 227).

À Educação, como bem afirma a autora, fica a tarefa de transformar o sujeito em cidadão e não o de dar a ele o direito de ser (ORLANDI, 2002), (en)formando-o para adaptar-se a um certo tipo de sociedade.

Dessa forma, refletir sobre os Ciclos de Formação Humana nos permite observar como essas políticas, pela forma como organiza e elabora as práticas de escrita, institui e legitima uma política de assujeitamento do sujeito e de suas ações e o modo como se porta na relação com o social.

¹⁰Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=humano>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

¹¹A formação discursiva, segundo Orlandi “se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. (2007c, p. 43)

¹²É oportuno dizer o que se refere e posteriormente, delongar no assunto no capítulo V.

Por essa razão, discursivizar a implantação da Escola Ciclada de Mato Grosso produz um deslocamento na forma de interpretá-la, como tentativa de compreender as filiações teóricas que a sustenta, assim como também sustenta as práticas de escrita e produz efeito no modo como os sujeitos se relacionam com a escrita, com a língua e com a sociedade.

Daí a necessidade de, além de compreender as condições de produção que construíram o discurso dos Ciclos de Formação, nos interessa também discursivizar os dizeres sobre as práticas de língua e de escrita como lugares de materialização de sentidos que significam os sujeitos.

Nesse sentido, os documentos reguladores dos Ciclos de Formação, o livro da Escola Ciclada e as Orientações Curriculares da Educação Básica, constituem uma formação discursiva que dá forma a um sujeito e uma concepção do que é para o Estado, e como efeito, é para a Escola e para a sociedade, saber a língua e sobre a língua.

Os documentos são propostas elaboradas pelo Governo do Estado para direcionar e orientar a prática pedagógica dos educadores. Tanto o livro *Escola Ciclada de Mato Grosso* quanto as *Orientações Curriculares* são diretrizes para a Educação Básica de Mato Grosso compreendendo a escolaridade organizada em Ciclos de Formação.

O documento *Escola Ciclada de Mato Grosso* está disponível em formato de livro. Nesse livro é contextualizado a implantação da Escola Ciclada. Também é parte integrante do documento a orientação para a elaboração do Currículo para as escolas, as diretrizes curriculares para cada ciclo de formação e por área de conhecimento, bem como reflexões sobre a avaliação nesse modelo.

Já o documento *Orientações Curriculares para a Educação de Mato Grosso* está disponível num formato digital. Nele é apresentada uma contextualização dos dez anos de ciclos no Estado de Mato Grosso, as concepções epistemológicas e metodológicas que orientam os Ciclos de Formação e as orientações para cada ciclo, e área do conhecimento que estão definidas em documentos separados constituindo, ao todo, quatro documentos.

O que nos interessa, especificamente, nesses materiais, são as orientações sobre a prática da escrita propostas nesses documentos que sustentam as práticas linguísticas na Escola e que materializam o papel do Estado.

III - O REGIME DE CICLO: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DAS IDEIAS DA “CICLADAS” NO BRASIL

O surgimento do Sistema Ciclado de Ensino não parece tão recente. O passado da educação brasileira constitui-se de inúmeras transformações desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais. Nas últimas décadas do século XX, muitos estados do país passaram por mudanças educacionais. Uma das mudanças foi a substituição do sistema seriado de ensino, que consistia na classificação dos alunos em classes seriadas com mecanismos de reprovação e controle, para o sistema de ciclos de formação ou progressão continuada, que visava a formação da criança, obedecendo as fases de vida (infância, pré-adolescência, adolescência) (STREMEL E MAINARDES, 2011, p. 232).

Os ciclos compreendem períodos de escolarização, reorganizando o período escolar em decorrência do baixo desempenho escolar apresentado pelos alunos do ensino fundamental. A organização se dá em três ciclos, cada ciclo com três fases, atingindo uma totalidade de 9 anos de ensino. Os ciclos representam “uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização” (BARRETOS E MITRULIS, 2001, p.103).

Conforme Di Renzo (2005a, p. 93), “buscar uma origem como forma de explicitar certos comportamentos tem se constituído sempre como uma das ferramentas mais eficazes no sentido de compreendê-los”. Desse modo, compreender a formação de uma sociedade que se constituiu num processo que emergiu de um dito “fracasso escolar” implica, como a autora afirma, reler, escavar suas raízes, “quase que paleontologicamente, um passado não tão distante”. Nesse sentido, nossa análise, pretende, pela historicização particular dos fatos, compreender e não apenas interpretar uma história, mas um discurso sobre a história que constitui uma sociedade alfabetizada.

A história da educação no Brasil se constrói sobre imitações de modelos estrangeiros de regimes político, educacional, administrativo, empresarial, etc. (DI RENZO, 2005a). O programa de ciclos não “foge a essa regra”, sua estrutura, originariamente de países estrangeiros, sustentou o modo de organização desse regime no Brasil. No entanto, os ideais do regime de ciclos propostos nos países estrangeiros ao serem reformulados, ressignificados pelos pensadores do ciclo no Brasil produzem outros sentidos, outros efeitos em relação à história da educação brasileira.

A política de Escola organizada em ciclos integra principalmente as escolas públicas e procura fazer o processo de escolarização mais inclusivo e democrático. Tal conceito tem origem na revolução burguesa. Para Lopes (2008 *apud* STREMEL E MAINARDES, 2011, p. 228) “a educação escolar foi um dos instrumentos da burguesia para se tornar hegemônica e uma forma de legitimar o seu poder, ou seja, disseminar a sua visão de mundo”. Ou seja, as escolas eram instituições pelos quais os detentores do poder disseminavam o seu pensamento e assim moldavam a sociedade conforme os interesses burgueses com discursos de igualdade, liberdade e individualismo como o pressuposto de desenvolver suas aptidões de superar suas condições econômicas. Lopes (2008, p. 129 *apud* STREMEL E MAINARDES, 2011, p. 228) afirma que nesse período “a instrução é acenada como veículo de libertação e de igualização, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece o veículo de dominação de classe”. Nesse sentido, o discurso burguês servia para ascender à educação, o povo.

Por outro lado, também funcionava como um mecanismo de controle, porque, como afirma Di Renzo (2005a), não se tratava de ensinar a ler e a escrever. No fundo os interesses eram os de distanciar a classe burguesa culta da classe proletária. Por isso, os princípios de igualdade, liberdade e individualismo pensados pela burguesia moldavam os sujeitos para reproduzir certos tipos de sujeitos e não outros que, ilusoriamente, cultuassem a igualdade ao mesmo tempo em que dividia a sociedade entre a classe burguesa e a classe popular.

Ao historicizar a constituição do regime ciclado, a(s) memória(s) significam como primeira condição para compreendermos os processos de significações das políticas públicas de Mato Grosso. Essas políticas produzem sujeitos particulares na sua relação com a Língua imaginária e homogênea do Estado, e com a sociedade que, desde a origem da Escola pública, determina uma forma sujeito individualista que sofre com a exclusão social.

Nos anos 90, segundo Barreto e Mitrulis (2001), as escolas brasileiras sofreram com resquícios da crise das transformações sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas, ao mesmo tempo em que a globalização começava a dissolver fronteiras e uniformizava condutas e modos de vida e de consumo. E nesse momento, em que a nação passava por tantas transformações, o país viu a escola como um instrumento que ia alavancar o desenvolvimento econômico do Brasil, visto que a ela são destinados a competência da “facilitação do manejo de informações pelos alunos”, o cultivo à formação da cidadania e dos valores de convivência para alcançar a melhoria da qualidade de vida (BARRETOS E MITRULIS, 2001). Nessa direção, o regime de ciclos constituiu-se, então, para o Brasil, além de uma oportunidade de reformular a educação brasileira acompanhando as transformações que o mundo globalizado

exige dos países, também um modo particular de consolidar a nação, como um país escolarizado, capaz de acompanhar os avanços tecnológicos, científicos e econômicos mundiais.

É compreendendo as condições em que se deu o processo de desenvolvimento no Brasil que encontramos esclarecimentos para a necessidade de elevar os índices de escolarizados no país. O país vivenciou mais de três séculos de escravidão, o que nos possibilita compreender como se estruturou a formação social da sociedade brasileira em um tempo-espço que se deu, segundo Di Renzo (2005a, p. 137), “sustentado por vezes em concepções em si contraditórias, conduzidas por sujeitos inscritos em diversas formações discursivas, produzindo efeitos como o de se ter formulado novos ideais, mas mantendo uma mesma vivência, uma mesma conduta”.

Por esse motivo, é preciso que historicizemos a história dos ciclos para compreender os efeitos de sentidos que ela produziu e produz sobre os sujeitos, sobre a sociedade. Di Renzo (2005a, p. 136) afirma que, na passagem do século XIX para o século XX, “a educação foi eleita como veículo de divulgação dos ideais positivistas e de transformação de indivíduos em cidadãos”. Foi no início do século XX que as discussões sobre a necessidade de mudar a realidade da escola brasileira começaram a “povoar” os pensamentos dos representantes políticos dos Estados. A educação, após a proclamação da República, em 1889, passou a ter atenção especial no projeto republicano, pois ela representava o avanço da nação, o objetivo político era moldar o cidadão para uma nova era.

Souza (2008 *apud* STREMEL E MAINARDES, 2011, p. 232) explica que o século XX é o século da modernização da sociedade brasileira, e isso era um gesto notável principalmente no campo educacional. Dessa forma, vários Estados brasileiros procuravam reformular de algum modo a educação pública com objetivo de modernizar o aparelho educacional. Para Di Renzo,

[...] a Escola, então deixa de ser interpretada tão ingenuamente como o fazem alguns pensadores da Educação. Ao contrário, compõe, ou seja, constitui e estrutura as novas relações, pois as liberdades individuais são agora responsabilidades sociais dos cidadãos uma vez que a Escola não tem outro objetivo a não ser incutir o cultivo das regras normativas (2005a, p. 136).

É importante ressaltar que, durante o período republicano, o Brasil sofria com dados espantosos de analfabetismo, momento em que o país estava vivenciando o começo da industrialização. O alto índice de analfabetos significava o atraso do progresso econômico do

país. A Escola passa, então, a ser a detentora do progresso, condição para a modernização. O modelo de sociedade deveria estar em conformidade com o pensamento modernista da época (DI RENZO, 2005a). Nessa medida, o fracasso escolar enfrentado, atualmente, pela educação brasileira (re)significa e reatualiza o atraso do país.

Conforme Barretos e Mitrulis (2001), os ciclos escolares já estavam presentes em ensaios de inovação propostos por alguns estados, sobretudo na década de 60, mas alguns dos seus pressupostos já eram discutidos na década de 10 e 20. Segundo Stremel e Mainardes (2011, p. 232), “no final da década de 1910 e início da década de 1920, Sampaio Dória e Oscar Thompson, gestores educacionais do Estado de São Paulo, recomendavam a promoção de todos os alunos nos anos iniciais de escolarização”. O objetivo era controlar o fluxo de aluno ao longo da escolarização, limitando ou até mesmo eliminando a repetência, pois esses altos índices apresentavam-se como um problema para os anseios do país. Em meados dos anos 50, o Brasil apresentava altos índices de retenção em relação aos países da América Latina, atingindo pontos consideráveis de reprovação no país. Foi nesse período que as discussões a respeito do sistema de ensino foram retomadas por políticos e educadores sob o nome de “promoção automática” (STREMEL E MAINARDES, 2011).

A educação era considerada como condição necessária para o desenvolvimento tecnológico do país, incorporando grande parte da população à vida social e política. Entretanto, nesse projeto, uma educação, com altos índices de retenção, dificultaria o desenvolvimento social e econômico do país. Foi nesse período que se intensificaram as discussões a respeito da promoção automática, ou uma flexibilização que mudasse a realidade escolar (BARRETOS E MITURLIS, 2001).

Compreender as condições de produção sobre o discurso do atraso do país frente à modernização no início e ao longo do século XX nos dá pistas de como ocorre, então, a necessidade de implantar um novo sistema de ensino, que supere os altos índices de evasão e repetência e constitua uma sociedade do conhecimento. As discussões sobre a mudança do sistema em vários lugares do país já eram manifestadas desde 1910. A mudança efetiva do sistema seriado para o sistema ciclado ocorreu no final do século XX, quando alguns Estados brasileiros adotaram o programa com o objetivo de superar os problemas enfrentados pelas escolas, mas somente em 1996 com a criação da Lei 9394/96, que o programa de ciclos foi legitimado e adotado por muitas redes escolares do país.

O discurso positivista que impulsionou o desejo de modernização no Brasil, no século XIX e início do século XX, ainda se faz presente na elaboração de leis e programas que tendem a amenizar os problemas que dificultam os avanços econômicos do país.

No cenário educacional, as escolas apresentavam problemas de desenvolvimento, pois havia altas taxas de reprovação em massa. A maioria dos alunos não chegava a concluir o Ensino Primário, ocasionando uma ressignificação para o analfabetismo enfrentado pelo país no período republicano que surge sob a forma da reprovação e evasão. O que antes era chamado como atraso escolar, nas décadas finais do século, passa a ser chamado de fracasso escolar¹³. Os discursos positivistas de modernidade e equiparação com os lugares desenvolvidos deram lugar para o discurso do avanço tecnológico e científico da educação brasileira visando à inserção dos indivíduos na vida social. Era preciso que a sociedade se instruisse ou ficaria à margem, fora do processo de inovação tecnológica. Fora do progresso.

Nos anos 50, alguns estados brasileiros começaram a buscar novas formas que promovessem a melhoria da educação a fim de formar uma sociedade científica; uma sociedade rumo ao conhecimento. Sobre essa noção, Duarte (2008) afirma que a chamada sociedade do conhecimento é uma ilusão produzida pelo capitalismo e que cumpre um efeito ideológico na sociedade capitalista. Ou seja, os discursos positivistas que significavam uma nova forma de pensar a educação se reatualizavam em um já-dito e faziam funcionar na sociedade os efeitos ideológicos do capitalismo.

O Rio Grande do Sul, em 1958, implantou uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação. Nessa mesma época, circulava nas escolas paulistas artigos favoráveis à eliminação dos exames finais, chamando-os a experimentar a promoção automática (BARRETOS E MITURLIS, 1999).

Nas décadas de 60 e 70 foi a vez dos estados de Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais a flexionarem a organização dos currículos propostos. A proposta de Pernambuco era fundamentada nos princípios do *core curriculum*, movimento que circulava nos Estados Unidos nesse período (BRITTO, 1993 *apud* BARRETOS E MITRULIS, 2001). No entanto, apenas no Estado de Santa Catarina a experiência durou mais tempo, até a metade dos anos 80.

O conceito de ciclos não é uma política que tem sua origem no Brasil. Conforme Stremel e Mainardes (2011) a ideia da escola organizada em ciclos foi inicialmente pensada no Plano de Reforma Langevin-Wallon, na França. Esse plano foi elaborado em 1946-1947,

¹³ Sobre esta noção ver SILVA, Mariza Vieira da, tese de doutorado em Linguística IEL/UNICAMP.

durante a reforma da educação francesa, após a Segunda Guerra Mundial. Segundo os autores, o documento foi elaborado por um comitê ministerial, presidido por Paul Langevin e após sua morte por Henri Wallon. Stremel e Mainardes afirmam que tal documento nunca foi colocado em prática, porém tornou-se um texto de referência em Educação, sendo utilizado até os dias atuais.

O plano de Reforma Langevin-Wallon tinha como princípio geral a organização da escola em graus progressivos, correspondentes aos níveis de desenvolvimento – infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade - onde as crianças pudessem avançar continuamente, numa concepção humanizadora de educação. Conforme os autores, o Plano Langevin-Wallon previa a organização obrigatória do ensino em três ciclos progressivos: a) 1º ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) 2º ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) 3º ciclo: dos 15 aos 18 anos. A escola maternal correspondia à idade dos três até os sete anos.

Em 1989, as discussões sobre o regime de ciclos foram retomadas na França a partir de reinterpretações do Plano Langevin-Wallon pelo Ministro da Educação da época, Lionel Jospin, em uma tentativa de enfrentar o problema do fracasso escolar, estabelecendo a lei francesa nº 89 – 486, de 10 de julho de 1989, que organizou a escola primária em ciclos.

O experimento e discussões a respeito do regime ciclado estão presentes em vários países, especialmente naqueles em que, historicamente, sucedem à prática do sistema seriado que prevê retenção ao final do ano, como por exemplo: França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica (comunidade francesa), Brasil, Portugal, Espanha, Argentina, entre outros¹⁴ (STREMEL E MAINARDES, 2011).

Para Stremel e Mainardes,

Analizando-se a história da emergência da política de ciclos no Brasil, pode-se afirmar que a proposta de ciclos da reforma da escola primária da França, bem como os ciclos propostos no Plano Langevin-Wallon (1946-1947) influenciaram a formulação de políticas de ciclos no Brasil. Tais influências são recontextualizadas no cenário nacional, no qual já existiam discussões, propostas e experiências de políticas de não-reprovação desde o início do século XX (2011, p. 231).

As discussões sobre a implantação de uma política que mudasse a realidade das escolas brasileiras já existiam desde o início do século XX, devido ao ideário de avanço e

¹⁴Em Portugal o ensino básico organizado em ciclos começou em 1986, com a Lei de Bases de Sistema Educativo. A Argentina implantou o sistema de ciclos em 1993, em caráter experimental, com a Ley Federal nº 24.195 e em 2006 foi aprovada a lei de organização do sistema de educativo argentino. (STREMEL E MAINARDES, 2011).

modernidade, mas foi na década de 80 que ela teve sua implantação como medida de organizar a Escola pública sem que fosse a caráter de experimento.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná foram os primeiros a implantarem o Ciclo Básico que se reestruturava considerando a continuidade nas antigas 1ª e 2ª série do 1º grau. O regime que passava a vigorar chamava-se Ciclo Básico de Alfabetização¹⁵ (CBA). Os argumentos que levaram a reorganização da escola pública em ciclos de alfabetização foram os mesmos que levaram às experiências das décadas de 50, 60 e 70: alto índice de retenção e evasão, significando que o país ainda não havia se equiparado aos países desenvolvidos. A ideia de ciclos era que os alunos não sofressem com a descontinuidade durante toda a escolarização e concluíssem os estudos, aumentando o índice de escolarizados no país, o que demonstrava progressos para a nação brasileira e avanços na economia do país.

Apesar dos entraves da implantação do Ciclo Básico, essa foi uma medida que prevaleceu por toda a década de 80 e expandiu-se para outros Estados. Na década de 90, precisamente em 1992, conforme documento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, “na cidade de São Paulo, sob a orientação de Paulo Freire, as séries do Ensino Fundamental foram divididas em ciclos, ocorrendo o mesmo em Belém, Belo Horizonte e Rio de Janeiro” (SMEC)¹⁶. Nos anos 80, o regime foi implantado somente nas séries iniciais em São Paulo, nos anos 90 se estendeu por todo o Ensino Fundamental.

Nessa direção, o discurso do atraso que “assombrou” o país no período republicano, ressignifica no final do século XX. Os discursos dos governantes do país se inscrevem num já-dito ao retomar sentidos pré-existentes de evasão e repetência, ressignificando o atraso do país pelo discurso do insucesso do sistema educacional do país, que dificulta o desenvolvimento tecnológico e científico que a globalização mundial determina.

Segundo Souza (2008 *apud* STREMEL E MAINARDES, 2011), os rígidos critérios de seleção escolar estabelecidos no Ensino Primário Seriado caracterizaram a institucionalização da Escola no país como uma instituição hierárquica e excludente. Por isso, a necessidade de repensar a questão da repetência que impedia que os alunos concluíssem os estudos e refletir sobre a promoção automática em massa, como forma de fazê-los “avançar” para o término do tempo escolar. E com isso, garantir também o avanço do Brasil, uma vez

¹⁵Stremel e Mainardes (2011, p. 233) explicam que “o termo ‘ciclo’, para designar políticas de não-reprovação, emergiu no cenário das políticas educacionais em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem, na rede Estadual em São Paulo”.

¹⁶As informações retiradas do documento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador foram extraídas do site <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/espaco-virtual/tecendo-trama>>. Acesso em: 25 out. 2011.

que um país que se faz por um povo sem escolaridade é um país excluído do desenvolvimento econômico, social e político exigido pelo mercado capitalista.

Nas palavras de Di Renzo:

[...] podemos dizer que o ideal de escola como aquela que possibilita a liberdade e o exercício da democracia apagou sempre outra face oculta da escola, a face que mascarava, pelo discurso do acesso ao conhecimento, a convivência com os projetos de modernidade que em nada eram democráticos. Ao contrário, apenas se valiam pelo assujeitamento do homem ao capitalismo (2005a, p. 164).

Assim, o programa seriado foi considerado arbitrário, rígido, antiquado, excludente, atrasado no final do século XX, pois ressoava um passado de atraso que se arrastava pela história do país, impedindo o crescimento do Brasil mais uma vez. Era preciso um programa que servisse e atendesse aos anseios dos ideais políticos do novo século. Atendesse a era da tecnologia. A Escola, a Educação, é apresentada como “tábua de salvação” como analisou Di Renzo, pois ao percorrer a história da Educação no Brasil, vê-se que ela é considerada como “solução para o país desgarrar-se do atraso sócio-político-econômico” (2005a, p. 146) até a atualidade.

Cabe dizer que, no final dos anos 70, a regulação social baseada no conceito taylorista/fordista¹⁷ perdeu forças no campo internacional. No Brasil, o panorama político era de reforma constitucional visando a elaboração de gestão e políticas públicas que garantissem a reorganização socioeconômica do país.

Na política internacional surgia um novo ideal político, o Estado neoliberal, que determinaria as novas relações de poder no Estado na forma de capital e trabalho. Essa visão política, conforme Azevedo

[...] questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico (2004, p. 11).

O papel do Estado seria de agente regulador e não protagonista das relações econômicas. O Estado neoliberal seria constituído por mercados abertos e tratados de livre

¹⁷Taylorismo/fordismo foi um regime de acumulação que teve início no século XX com os estudos de Taylor e Ford, efetivados primeiramente na linha de montagem de automóveis e que, ampliando-se para as outras áreas de trabalho, conduziu a organização econômica e social, nos anos de 1945 a 1980. Ver GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo, Boitempo, 1999.

comércio, com redução do setor público e pouca intervenção do Estado na economia e na regulação do mercado. Segundo Azevedo,

[...] os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social (2004, p. 10).

As novas concepções políticas neoliberais passam, então, inevitavelmente, a ser reproduzidas pela Escola que requer uma organização que naturalize o processo de exclusão como um processo sem culpados, considerando que o movimento de exclusão social é apenas fruto do mercado competidor e definidor das relações humanas e os indivíduos são os responsáveis pela sua inserção/formação social. As propostas neoliberais partem de um princípio individualista, daí a ideia de desenvolver as competências como construção do conhecimento, como condição para a empregabilidade.

Na década de 90, o Brasil vive o período de desestatização e a implantação do Plano Real com fins de reajustar¹⁸ o país e integrá-lo no mercado competitivo da economia globalizada. Com isso, a Educação Básica coloca-se em uma posição determinada no social, ou seja, passa a ser considerada um instrumento para empregabilidade. É através dela que seria possível a integração do indivíduo à sociedade. Os discursos das reformas educacionais começaram a defender a educação como possibilidade de acesso ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2000 *apud* ROCHA E FAQUIM, 2006).

A Educação vista como um instrumento de empregabilidade para o Estado funciona como um pré-construído que toma a Escola como possibilidade de construção do conhecimento apagando, pelo discurso de desenvolvimento das competências, os interesses internacionais do país que se valem do assujeitamento do povo ao processo capitalista da sociedade. Essa concepção se inscreve em uma formação discursiva capitalista globalizada que toma a Educação Básica como condição de emprego, de bom salário, de boas referências comerciais que favorecem o desenvolvimento de uma sociedade intelectual e bem sucedida

¹⁸Esses reajustes são regras exigidas através do “Consenso de Washington” (denominação do plano de medidas de ajustamento das economias periféricas conforme reunião ocorrida em Washington em 1989, sob o comando do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e de outras agências). Frigotto (1996c) afirma que “O ajuste estrutural é empreendido sob a perspectiva de que não há outra alternativa para os países a não ser a de ajustar-se à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente, por meio da desregulamentação (mínima existência possível de leis que garantam direitos), da descentralização/autonomia (delegação de responsabilidades antes da União aos estados, aos municípios e às escolas) e da privatização” (Frigotto, 1996c *apud* LECLERC, 2002, p. 207).

economicamente, possibilitando ao país se inserir no cenário internacional. Os que não fazem parte desse processo acabam por fazer parte da camada menos favorecida, constituindo assim as desigualdades sociais que impossibilitam o crescimento do país.

A política educacional, na concepção neoliberal, está na condição de um dos setores sociais em que os princípios não podem ser aplicados da mesma forma. A abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em relação à garantia de educação básica para todos os sujeitos. Para Azevedo,

[...] a educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao “Estado Guardião”. [...] a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades (2004, p. 15).

O poder público, ao “dividir” as responsabilidades administrativas com o setor privado, estimularia a competição e o aquecimento do mercado, ocasionando a corrida para a melhoria da educação e manteria um padrão de qualidade na oferta dos serviços (AZEVEDO, 2004). Esse é um dos motivos que leva o Estado a elaborar constantemente medidas políticas que visam à melhoria da qualidade da educação. Constituir uma sociedade com uma educação de qualidade ruim acarretaria em uma sociedade falida economicamente e sujeitos excluídos da vida social. E por consequência um país sem crescimento tanto econômico quanto tecnológico.

Reconstruir o percurso sócio-histórico da política educacional do Brasil, pelo olhar do analista de discurso, nos faz refletir sobre as condições de produção das políticas atuais, sem “condená-las” a um pensamento pedagógico, pois, conforme Di Renzo

[...] tecermos uma análise sobre as condições de produção dos que deram origem à construção de um programa de ensino é, antes de tudo, compreender o funcionamento de uma política pública, e, sobretudo, perceber seus efeitos na civilização do indivíduo (2005 a, p. 152-153).

O nosso interesse sobre o regime ciclado não é de tomá-lo como um instrumento pedagógico, mas de compreender o funcionamento dessa política educacional e os seus efeitos na constituição do sujeito, do cidadão. Por isso, a necessidade de historicizá-lo, como forma de reconstruir a história do saber linguístico.

O Regime Ciclado organiza os anos de escolaridade dos indivíduos em três anos ininterruptos, sem que haja a reprovação. Somente poderá ter retenção ao final de cada ciclo, somando-se o número de faltas nos três ciclos. Em muitos lugares onde há ciclos de formação, pode não ocorrer a retenção no final do ciclo, pois o regime de ciclos prevê a formação de

acordo com a temporalidade da formação humana. Dessa forma, compreendemos que o sistema de ciclos constitui-se como uma medida que visa à progressão dos sujeitos, mesmo que esse sujeito apresente dificuldades nas práticas de aprendizagem. Miguel Arroyo¹⁹, em diálogo com a professora Eustáquia Salvadora de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais²⁰, afirma que cada indivíduo vai se constituindo como sujeito cognitivo, afetivo, ético, cultural, social, corpóreo, estético, etc. em cada tempo da vida e não no tempo da Escola, por isso não considera a retenção.

Nessa direção, a conjuntura política de um regime que se fundamenta na progressão continuada, a partir do pressuposto de que cada pessoa se constitua como um sujeito social conforme o tempo da vida, nos parece apontar para o crescimento de um *darwinismo social* que gerencia o modo como a sociedade se constitui e atua, pois as relações de mercado não esperam o tempo de vida do cidadão.

O processo de escolarização na atualidade se configura dentro de uma sociedade capitalista que divide e seleciona os indivíduos forçando-os a adquirirem competências e habilidades para não ficar de fora do mercado de trabalho e do avanço tecnológico. Nessa perspectiva, as escolas precisam formar sujeitos capazes e competitivos para o mercado de trabalho, que por sua vez, não apresenta garantia de emprego. Sarian (2011, p. 80), ao comentar sobre a luta de classes na sociedade contemporânea, fazendo referência a Schaller (1996) afirma: “essa questão do lugar provoca uma ruptura histórica no fenômeno da exclusão social, uma vez que a sociedade piramidal dá lugar a uma sociedade horizontal, em que o importante é saber se o sujeito está no centro ou na periferia”.

Na concepção de Lewkowicz *et al.* (2003 *apud* ORLANDI 2010, p. 16), o capitalismo atual (neoliberalismo) aponta para um “esgotamento do Estado enquanto o que funciona é a sociedade de mercado”. Orlandi (2010), sobre essa questão afirma que ainda vivemos numa sociedade de Estado, no entanto, o mercado tem um grande espaço nas relações de significação com a sociedade, mesmo porque o Estado falha. Dessa forma, agir de acordo com as exigências do mercado é condição para não estar fora dele, e estar fora é a conformação da exclusão social, efeito do próprio capitalismo.

Nossas reflexões nos permitem compreender o processo da implantação do novo modelo de ensino que norteia a constituição da educação brasileira no século XXI, de modo

¹⁹Miguel Arroyo é Sociólogo e Educador espanhol/brasileiro. Foi professor da UFMG e atualmente auxilia a criação de propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país e também presta assessoria a projetos de educação aos governos populares; Suas teorias estão relacionadas à educação popular, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

²⁰ Esse diálogo foi transcrito e publicado no site <http://educando.wordpress.com/2007/04/23/106/>. Acesso em: 11 dez. 2011.

particular, a educação mato-grossense. Um modelo de ensino que se constitui como um mecanismo do Estado que condiciona o desenvolvimento humano ao desenvolvimento tecnológico, científico e econômico do país em um mundo cada vez mais globalizado e capitalista. Ainda que, as relações de mercado se façam fortes, o Estado ainda é quem determina as relações sociais por meio das políticas, diretrizes e projetos que se caracterizam como normas a serem seguidas, obedecidas. E justamente porque se fazem como normas é que se produzem sentidos de ordem social. Isto é, na medida em que faz significar o espaço em que “obrigações sociais são disciplinarizadas pela institucionalização de um certo modo de educar, civilizar o indivíduo em cidadão” (ORLANDI, 2002, p. 120).

Contudo, ao refletir sobre o regime ciclado pautado nos tempos de vida do sujeito, reforça nossa investigação que se debruça sobre as práticas linguísticas propostas pelas políticas de língua de um Estado que faz uso desse sistema de ensino. Nossa preocupação é, especificamente, com a prática de escrita proposta por essas diretrizes, uma vez que se considera o acesso à escrita em conformidade com o tempo de vida da criança, visto que é na prática que a ideologia age sobre o sujeito.

3.1 A “fórmula mágica” para o desenvolvimento: o capital humano

Se no século XIX a presença do analfabetismo era um problema para o processo de modernização do país, no novo século, o que está presente nos discursos de órgãos como a Unesco (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) é o fracasso escolar que afeta a economia do país por apresentar índices elevados de evasão e repetência em relação aos países da América Latina e aos demais países do mundo. A baixa qualidade da educação brasileira, de acordo com o relatório de monitoramento da educação para 2010 da Unesco²¹, acarreta o aumento da pobreza e os cortes nos orçamentos públicos das nações. Irina Bokova, diretora-geral da Unesco, em uma matéria publicada em 2010, pelo jornal *Estadão*²², São Paulo, afirma: "não podemos permitir o surgimento de uma "geração perdida" de crianças privadas da possibilidade de receber uma educação que lhes permita **sair da pobreza**" (destaque nosso).

Assim sendo, o fracasso escolar é um dos argumentos para a estagnação do crescimento do país e o corte do orçamento público da nação. Por isso, há necessidade de se

²¹Relatório disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

²²Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175,0.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

criar condições para que os alunos não enfrentem problemas com reprovação, discurso esse que sustenta a implantação de um sistema que supere o fracasso como atraso do país. Dessa forma, a educação continuada é um recurso que serve, nos estudos de Di Renzo (2005a), para a eliminação do atraso como condição para o desenvolvimento.

O investimento nas políticas educacionais se caracteriza como valorização do capital humano constituindo tão somente, o retorno sobre o capital investido. Conforme Frigotto

[...] o capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do Capital Humano sofre os traços cognitivos e comportamentais (2000, p. 92 *apud* ROCHA E FAQUIM 206).

Ou seja, o Estado investe em conhecimento no “fator humano”, delineando o cidadão que se quer, com comportamentos e hábitos necessários para que sejam determinantes básicos para o aumento da produtividade que, por sua vez, é elemento de elevação do sistema econômico. Por isso, recentemente tem-se criado políticas de melhoria da educação brasileira. O Estado, ao investir no indivíduo em formação e qualificação, resulta no aumento de produtividade do próprio Estado, ainda que seja em médio ou longo prazo. Este investimento permite ao Estado ter acesso ao capital físico ou dispor também do status e privilégios dos que o possuem.

Sob o efeito ilusório da ideologia há o escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade. Dito de outro modo, o que a teoria do capital humano fundamenta constitui-se na mesma concepção burguesa de homem, de sociedade e de relações de produção e reprodução social da vida material.

A teoria do capital humano imprime à educação a ideia de ascensão social ao mesmo tempo em que apaga nos sujeitos os efeitos do capitalismo. Faz funcionar o imaginário romântico da valorização humana com acesso à escolarização, proporcionando ao sujeito condição de inserção na cadeia produtiva.

Decorre daí a implantação de um sistema diferente e inovador apresentar tanta importância para os interesses do Estado. As diretrizes que definem a escola organizada em ciclos fazem funcionar nos sujeitos, ideologicamente, pela sua prática, os objetivos pré-estabelecidos: o controle social do indivíduo e do seu papel num mundo globalizado. Isto implica moldar a sociedade conforme os interesses estatais, mascarando o próprio processo seletivo do sistema capitalista.

Duarte afirma que

o capitalismo do final do século e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova [...] (2008, p. 13).

Di Renzo (2005a, p. 157) ao refletir sobre a escola no século XIX, avalia que “de todo modo, sempre existiram aqueles que enxergaram na educação uma forma de adestrar o povo e trazê-lo para o convívio dos civilizados submetidos à obediência e a servilidade”. A Educação, ao ser concebida como instrumento que integra e qualifica os sujeitos para o mercado, funciona como um dizer já-dito que por meio de um discurso sobre as singularidades dos sujeitos e as necessidades sociais regula a sociedade, submetendo-a às leis e normas do Estado, controlando-a, adestrando-a.

3.2 O Regime Ciclado na LDB 9394 e nos PCNs

O Regime Ciclado se constitui como uma ação educativa que propicia o aumento de pessoas escolarizadas no Brasil. Compreendemos que os sujeitos se constituem no interior de uma formação discursiva, o que implica dizer que a constituição do sujeito e dos sentidos é histórica. Desse modo, ao trazer a LDB 9394/96 para nossa reflexão, de certo modo, estamos considerando o processo sócio-histórico que institucionaliza a Escola organizada em ciclos e o interdiscurso que a constitui.

A Escola organizada em ciclos, em 1996, passa a ser orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que prevê a estruturação em ciclos de escolaridade como uma das alternativas²³. Esta lei, em seu art. 2º, materializa os pressupostos neoliberais ao definir que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 8, destaques nosso)

A concepção de educação inscreve os sujeitos em distintas formações discursivas que funcionam em um mesmo dizer: o religioso e o capitalismo. O discurso religioso está

²³Barretos e Mitulius (1999) mencionam que a escola organizada em ciclos já estava presente na Lei nº 5.692/71 e que a Lei 9394/96 reforçou essa alternativa já prevista anteriormente.

marcado pelos efeitos reguladores que os termos **liberdade, solidariedade humana e qualificação profissional** produzem na vida social. São efeitos que funcionam no pré-construído da vida em comunidade, do viver em conjunto, exercer a cidadania com esmero e ter uma profissão como garantia de futuro.

O capitalismo, presente no discurso jurídico, materializa os efeitos ideológicos do discurso neoliberal que filia os sujeitos na formação discursiva jurídica. O Estado assume, nessa discursividade, uma posição política que impõe à família e a sociedade o dever de educar ao afirmar que “a **educação, dever da família e do Estado**”. O dever da família deve ser “**inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana**”. Ou seja, ser humano é estar em conformidade com aquilo que o Estado estabelece.

A tríade *solidariedade humana* e *dever* se inscreve na mesma formação discursiva do jurídico, do sujeito capitalista individualizado pelo Estado, ao mesmo tempo livre e submisso. O funcionamento se inscreve na interdiscursividade entre o discurso jurídico e o discurso religioso, uma vez que ele deve ser “**ministrado com base nos princípios**” estabelecidos pelo Estado.

Art. 3º **O ensino será ministrado com base** nos seguintes **princípios**:

I – **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;

II – **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**;

IV – **respeito à liberdade e apreço à tolerância**;

[...]

X – **valorização da experiência extraescolar**;

XI – **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**. (BRASIL, 1996, p. 8-9, destaques nosso)

Os discursos de **liberdade, igualdade, valorização da experiência**, no art. 3º da LDB 9394/96 fazem funcionar o interdiscurso²⁴, constituindo um modelo de sociedade e um modelo de trabalhador: competente, solidário, humano, responsável, produzindo sentidos que rememoram uma sociedade religiosa, comportada, compassiva, fraternal. Ao produzir sentidos de valorização da sociedade produz também efeitos da individualização, do capitalismo e da segregação da sociedade não preparada para enfrentar o processo competitivo do mercado. O sujeito é interpelado ideologicamente pelos discursos religioso, capitalista e jurídico ao adotar comportamentos e hábitos para poder (sobre)viver na sociedade e no mercado. Para Althusser,

²⁴Para Orlandi (1998, p. 9) “o interdiscurso é o já-dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar”.

“a ideologia existe para os sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: isto é pela *categoria de sujeitos* e de seu funcionamento [...] acrescentamos *que a categoria de sujeitos não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos*” (1985, p. 93, destaques do autor).

Para a teoria discursiva, não se trata de indivíduos empíricos, mas indivíduos que são interpelados em sujeitos determinados pela ideologia. Conforme Pêcheux (1975 apud ORLANDI 2007c, p. 17) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. O sujeito, ao ser interpelado pela ideologia da interdiscursividade jurídica-religiosa-capitalista, tem a ilusão de ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso no mercado, ou seja, é a ideologia que “está na produção da evidência do sentido (só pode ser “este”) e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos pré-existentes” (ORLANDI, 1998, p. 16).

O artigo 22 reafirma o discurso jurídico institucional da educação básica brasileira. Esses princípios, ilusoriamente, dão ao sujeito a ideia de superação do caráter regulador e segregador do capitalismo global, fazendo funcionar um imaginário de uma educação filiada a um discurso capitalista e humanitário.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum indispensável** para o **exercício da cidadania** e **fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores** (BRASIL, 1996, p. 20, destaques nosso).

Observemos a forma como o sujeito sofre a individualização pelo Estado “**a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando [...] para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**”. O Estado promove a formação “indispensável” para o sujeito. Espera-se que ele **exerça a cidadania, a progressão no trabalho e em estudos posteriores**, e principalmente obedeça ao que é proposto pelo Estado.

A forma como a Lei 9394 é formulada, evoca a voz do discurso oficial do Estado, para a implantação de um sistema que funcione ideologicamente na sociedade como uma educação que preza pela promoção humana, conforme o art. 23 e art. 32. Artigos que estabelecem a duração do ensino fundamental, assim como torna facultativo o sistema de ciclos nas redes de ensino, no parágrafo primeiro do referido artigo, e institui, no parágrafo segundo, a progressão continuada. Vejamos o recorte:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 23, destaques nosso).

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 26-27, destaques nosso).

O Estado determina como a educação deve ser. É a instrumentalização do ensino **“em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados”**. Esse modo de instrumentalizar o ensino individualiza o modo como a educação deve ser. Não há uma unidade, pois ela se dá de acordo com **“a idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”**.

O Estado determina e institui as relações no social. Tem-se aí um funcionamento do jurídico no processo de individualização do sujeito, ao dizer como o ensino deve ser **“obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade”** prevendo a **“a formação básica do cidadão”**, ou seja, pela obrigatoriedade da formação se tem cidadãos. O discurso institucionaliza a obrigatoriedade do ensino e a forma de organização, produzindo efeitos que não permitem que a educação seja diferente daquelas formas que estão pré-estabelecidas na lei.

Quando se refere à progressão regular, determina que **os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem**, ou seja, não pode ter retenção, até mesmo nos casos em que a estrutura organizacional da educação seja por séries. É preciso que adote o regime de progressão continuada, sem prejuízo do ensino-aprendizagem. E como é que fica a questão da avaliação do ensino e da aprendizagem? Se não se pode reter, pois reter é prejudicar, o sujeito na posição do professor não pode cobrar, pois o sujeito aluno tem que progredir mesmo que ele não tenha aprendido nada. Isso significa dizer que o processo de escolarização se dá no apagamento do

conhecimento na constituição do sujeito, resultando na formação de um sujeito escolarizado, mas que não se apropria do conhecimento.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) também serviram e ainda servem como um referencial para o sistema educacional do País. As instituições se organizam a fim de garantir o processo de construção da cidadania, tendo como meta a crescente igualdade de direitos entre os cidadãos (BRASIL, 1997). Desse modo, os PCNs também se organizavam em ciclos em consonância com as diretrizes de 1996, propondo a organização da escolaridade por idade-série, com os mesmos argumentos da escola ciclada: minimizar o alto índice de evasão e de repetência escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais **adotam a proposta de estruturação por ciclos**, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, **favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir**. (BRASIL, 1997, p. 42, destaques nosso).

Observamos que o discurso dos PCNs está linguística e discursivamente marcado por termos que estabelecem uma relação de sentidos com os discursos de igualdade, cidadania, comprometimento, direitos, comportamentos, capacidades e promoção humana tal como a LDB 9394/96.

O discurso dos PCNs concebe o aprendizado como algo que se transfere de um sujeito para o outro, “**para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir**”. Esse funcionamento apaga todo o processo sócio-histórico do sujeito na sua relação com o conhecimento. A forma de idealizar a aprendizagem toma o sujeito como objeto e não como parte constituinte do saber, como se ele estivesse fora do conhecimento. Sentidos atravessados por uma memória cognitivista que concebe a formação do conhecimento por comportamentos e capacidades de transmissão.

A Escola em ciclos faz funcionar um imaginário que desconsidera o tempo da escola, obedecendo ao desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, se o aluno não aprendeu nesse ano, ele vai para a fase seguinte sem prejuízo do processo de aprendizagem em relação ao tempo de escolaridade. No regime de ciclos o conhecimento é construído no tempo da criança, lugar de formação de valores sociais.

Há diferentes modalidades de escola em ciclos organizadas nas redes estaduais e municipais: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de

Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras (STREMEL E MAINARDES, 2011). No entanto, essas modalidades apresentam semelhanças e diferenças, uma vez que cada rede de ensino constitui a sua política ressignificando a proposta inicial, legitimando e instituindo uma política própria de Estado, com interesses particulares de cada Estado ou Município. Isto nos faz refletir sobre a formação da(s) rede(s) de memória(s) do sistema ciclado. A formação discursiva que diz “o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada a partir de uma certa posição do sujeito” (PÊCHEUX E FUCHS, 2010, p. 164). É nesse ponto que observamos os discursos do regime ciclado no Estado de Mato Grosso. O fato de ter, em vários lugares do Brasil, o regime de ciclos, não significa que a rede discursiva é a mesma. O que vai determinar a rede de sentidos das políticas do Estado de Mato Grosso é o modo como os sujeitos mato-grossenses são interpelados pelo interdiscurso que os atravessa, determinando o sentido e as relações sociais.

A educação organizada em ciclos, pelo discurso da promoção humana, institui e apaga o político das relações sociais, uma vez que valorizar e respeitar o diferente abrandando as dificuldades encontradas que precisam ser superadas para poder ser algo outro, homogeneizando um modelo de sociedade onde o “diferente” é internamente “igual” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2010). São políticas que se caracterizam como instrumentos amenizadores das desigualdades causadas pelo mercado (PFEIFFER, 2010) uma vez que faz funcionar os discursos de igualdade e solidariedade. Há nessas políticas um equívoco funcionando que apaga as diferenças sociais e se apoia no discurso do respeito à diversidade cultural, da valorização do outro, da igualdade dos seres, da solidariedade humana. Sentidos que deslocam a ideia de homogeneização para dentro da sociedade, fundamentados no discurso humanista e redentor.

IV - O REGIME DE CICLOS NO ESTADO DE MATO GROSSO

Ao tomar as Políticas de Escrita do Estado como discussão deste trabalho, propomos de certo modo, um retorno na história dos ciclos de formação. Deixar de compreender os elementos da memória do regime ciclado significaria considerar as políticas públicas do Estado pela sua transparência.

A memória, para nós não é compreendida como uma memória individual, mas uma memória de “sentidos entrecruzados”. Ela é constituída pelo esquecimento, retomada pelo efeito do já-dito, do pré-construído. Para Pêcheux,

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (que 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 (2010b, p. 52).

O analista de discurso procura compreender como a memória funciona, pois esta só significa pelo que se “esquece”, pelo que não está representado nas textualidades. Está no esquecimento à reorganização da memória sobre o sujeito que o afeta e o deixa “ao sabor do jogo produzido” (ORLANDI, 2004, p. 125).

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre os discursos da história dos Ciclos de Formação nos permite compreender, pelas condições de produção, os diferentes sentidos que atravessam o discurso sobre a educação do Estado de Mato Grosso, institucionalizando uma política de/do Estado pelo movimento com a memória que o faz se reatualizar, repetir e tornar-se outro.

A implantação do regime de ciclos no Estado de Mato Grosso constitui-se como uma das medidas criadas para a superação dos problemas enfrentados pela educação no Estado, cuja implantação se deu de forma gradual. Em 1997, a aplicação do Ciclo foi apenas nas séries iniciais. Em 1999, o sistema ciclado foi implantado em todo Ensino Fundamental, assim mantido até os dias atuais.

As condições de produção em que se constituiu o discurso sobre o regime ciclado e seus efeitos é antes uma compreensão que possibilita conceber para análise aquilo que parece não importar, mas que é esta que faz funcionar a ideologia que atua silenciosamente sobre os sujeitos: as práticas linguísticas propostas pelas diretrizes do sistema de ciclos, especificamente, as práticas de escrita.

É por essa razão que nos interessamos pelas políticas públicas que foram sendo elaboradas ao longo da história brasileira. Compreender o funcionamento dessas políticas por meio das diretrizes de um regime de ensino ciclado, significa apreender, em certa medida, uma ética²⁵ linguística que define os sujeitos na sua relação com a língua, com a ciência, que configuram a ideia de cidadania e sociedade.

Guimarães e Orlandi pontuam que

[...] ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas – estão se praticando formas das políticas da língua, ao mesmo tempo em que para identificá-las, se está produzindo seu conhecimento, [...] e uma configuração particular (1996, p. 13).

Isso nos faz refletir sobre as políticas de Estado. Ao mesmo tempo em que se definem as diretrizes para um sistema de ensino define-se também a relação do sujeito com a língua e com o conhecimento identificando e configurando um certo tipo de sujeito que compõe a sociedade mato-grossense. Por isso, a necessidade de refletirmos sobre o processo sócio-histórico de surgimento do Regime Ciclado no Brasil; este como espaço inovador da Escola e de tudo que nela se aprende. E, nesse sentido, ao tomar para análises as diretrizes do sistema ciclado, de modo particular do Estado de Mato Grosso, significa discutir sobre a prática de língua, principalmente, a prática de escrita, visto que é a prática linguística que faz funcionar um imaginário de cidadão significado na sua relação com a escrita como um sujeito letrado, escolarizado.

Di Renzo (2005a, p. 68) citando Durkheim (*apud* BOTO, 1996), afirma que “foi a Renascença responsável pelo novo modelo de educação escolar, que a partir de então, o mundo europeu passaria a utilizar”. Assim, a autora explica que “a educação escolar está significada pela ideia de Estado”, pois ao Estado era confiado o papel “regenerador, civilizador e moralizador da sociedade”. Dessa forma, resulta dessa nossa reflexão o interesse pela implantação do programa de ciclos no sistema educacional brasileiro, a fim de apreendermos a relação Estado/Língua/Sujeito determinadas nas diretrizes elaboradas pelo Estado. Essas diretrizes produzem uma política de língua que dá forma a uma sociedade que

²⁵Para Orlandi (2007b, p. 8), a ética está ligada a formação da consciência linguística. Na perspectiva discursiva, segundo a autora, “a consciência não precede a experiência, ao contrário, a consciência se constitui a partir da experiência. Então nossa questão é a questão da prática linguística, seja das línguas, seja do conhecimento e a “consciência” linguística que elas produzem. Porque elas estão imbuídas, necessariamente, de um sentido ético.”

se identifica na sua construção com a língua, com o Estado constituindo um sujeito, se referindo ao nosso estudo, constituindo o sujeito cidadão mato-grossense.

Para compreender o funcionamento desses aspectos, vamos nos ocupar de alguns elementos históricos sobre as condições de produção da educação e da sociedade mato-grossense como forma de compreender as condições de produção da instituição do regime ciclado no Estado de Mato Grosso.

4.1 Mato Grosso e a implantação da *Escola Ciclada*

Aos poucos os Estados brasileiros foram aderindo a essa mudança do sistema seriado para o sistema ciclado de ensino, legitimando e tornando-o oficial pela sua prática e pelos discursos de inovação na educação. O Estado de Mato Grosso também apresentava um *déficit* considerável na educação, alcançando, no ano de 1997, uma marca de 34,4% de fracasso escolar (MATO GROSSO, 2001). Motivo que o deixava em desvantagem no processo de transformação econômico do país, e implantar um sistema que estava dando certo em Estados como São Paulo, significava inserir-se mais uma vez²⁶ nos planos de progresso do país.

Em 1997, o governo do Estado de Mato Grosso experimentou o regime ciclado nas séries primárias com o propósito de reorganizar o Ensino Fundamental, implantando o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). O objetivo político era reduzir os índices de evasão e repetência, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade. Diante do resultado satisfatório do programa com um número reduzido de repetência, em 1999, o Governo do Estado, juntamente com a Seduc (Secretaria do Estado de Educação), implantou o ciclo de formação em todo o Ensino Fundamental. Essa decisão tinha como objetivo que os alunos tivessem a continuidade e terminalidade dos estudos, podendo, assim, serem inseridos na sociedade e terem condições para enfrentar o mercado de trabalho. A implantação se deu de forma gradativa nas escolas da rede estadual. No entanto, para compreendermos essa implantação no Estado de Mato Grosso, é necessário entender em que condições de produção esse movimento se deu enquanto políticas públicas que legitimam o sistema ciclado na atualidade.

Mato Grosso, assim como os demais Estados brasileiros, no final do século XIX e início do século XX, também almejava atingir o objetivo burguês de progredir e civilizar.

²⁶ Di Renzo (2005a), em sua tese, considera que no Estado de Mato Grosso, com o movimento da independência do Brasil, renasceu o sentimento de desenvolvimento como condição de pertencimento à nação brasileira e fazer parte do processo de modernização do país.

Nesse período encontrava-se atrasado economicamente em relação aos outros Estados do país. Até meados do século XX, foi-se construindo uma imagem de um Estado que caminhava para o progresso como condição de pertencer ao mundo moderno, civilizado (DI RENZO, 2005a).

Foi nas décadas de 70 e 80 que o Estado de Mato Grosso passou a apresentar um crescimento rumo à modernização, ao progresso, ao desenvolvimento, decorrente do movimento migratório ocorrido no Estado no final do século XX, devido às riquezas naturais e criação de ferrovias que amenizavam as distâncias com a capital do país. Em 1977, aconteceu a divisão do Estado, criando o Mato Grosso do Sul.

A divisão tem um implicativo na educação já que Mato Grosso passou a receber um fluxo migratório intenso, acarretando o surgimento de problemas, pois o Estado não contava com infraestrutura para receber uma nova colonização do Estado e o nascimento de novos municípios (SIQUEIRA, 2002). O movimento migratório na década de 70, que significou a “Marcha para Oeste”, era a ideia de desenvolver o Estado. Segundo Motta,

em parte, a década de 70 foi caracterizada como a segunda época da “colonização” na região, devido a incentivos para “exploração de terras devolutas em bases empresariais”. Em outros termos, o sentido da colonização/ocidentalização se repetia, agora, na posição de “integralização empresarial” (2009, p. 65).

O fluxo migratório constituiu uma memória política que marca o crescimento populacional do Estado, estabelecendo novas demandas econômicas, atendendo às exigências colonizadoras sem pensar numa política de Estado e em uma política pública para a educação especialmente, para as políticas linguísticas para atender a demanda migratória.

Em 1983, o Brasil vivia um processo de redemocratização, onde a participação do Estado foi fundamental, através do, até então, Deputado Federal Dante Martins de Oliveira; o autor da emenda “Diretas já” que significava as eleições diretas para presidente da república. Mais tarde seria o governador que estabeleceria uma aliança com dez partidos políticos criando a coalizão “Frente Cidadania e Desenvolvimento” como plano de Metas que inseria o Estado no cenário nacional e internacional.

A situação da educação do Estado, no ano de 1995, apresentava sérios problemas. Os dados apontavam para um alto índice de reprovação e evasão e números cada vez mais baixos de alunos matriculados no Ensino Médio, configurando uma sociedade sem grau de escolaridade, visto que poucos conseguiam seguir até o final do tempo escolar.

No ano de 1994, ocorreram as eleições para governador, tendo sido eleito Dante Martins de Oliveira. Sua gestão foi de 1995 a 2002. Conforme Leclerc (2002) durante o

governo de Dante de Oliveira foram elaboradas medidas que visavam fazer da Escola um espaço autônomo no que concerniam às decisões administrativas, financeiras, pedagógicas e gestão pessoal financiada pelos recursos estatais, com objetivo de reverter o quadro em que a educação mato-grossense se encontrava.

A gestão “Frente Cidadania e Desenvolvimento” elaborou um Plano de Metas com estratégias e ações que prometiam o desenvolvimento do Estado. Uma das diretrizes do Plano de Metas do governo era a “modernização e fortalecimento do país” e uma das estratégias das diretrizes era “integração, inserção competitiva e modernização produtiva”. A educação, no Plano de Metas, era vista como uma das políticas públicas necessária para a promoção do desenvolvimento para a cidadania do Estado (SIQUEIRA, 2002).

Dessa forma, dá-se a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) como nova estrutura para a educação do Estado de Mato Grosso. Apoiando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Escola Ciclada de Mato Grosso procurou promover mudanças no currículo, organizando o Ensino Fundamental – de 1ª a 8ª séries – em Ciclos de Aprendizagem. Cada Ciclo tem duração de três anos: I Ciclo dos 6 aos 9 anos (Infância); II Ciclo dos 9 aos 12 anos (Pré – adolescência); e o III Ciclo dos 12 aos 15 anos (Adolescência), logo a duração de nove anos para Ensino Fundamental.

Os aspectos que se almejavam alcançar com esse projeto educacional foram

[...] **Uma escola comprometida politicamente** com a *população de baixa renda*, tornando-se **bem-sucedida** e de *natureza inclusiva*;
[...] **uma escola que visa à formação do cidadão** que *demonstra, no cotidiano*, depois da escolaridade obrigatória, *competências e comportamentos alfabetizados*;
[...] **uma escola que se revolta com sua ineficiência social**, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua **aprendizagem significativa**;
[...] **uma escola cumpridora de seus deveres sociais**, que se preocupa com os **direitos dos educandos**;
[...] **uma escola em que a avaliação**, entendida com parte do processo de aprendizagem, constitui-se em um **recurso de ensino** fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo;
[...] **uma escola que entende a possibilidade de integração** dos conteúdos de ensino e a importância da **interdisciplinaridade**;
[...] considera o sujeito **sócio-histórico**, construído nas *múltiplas relações interpessoais*;
[...] **uma escola na qual se aprende fazendo**. (MATO GROSSO 2001, p. 20-21, destaques em negrito do autor e itálico nosso).

A Escola Ciclada, se significa, pelos pressupostos de **educação de qualidade**, **inclusiva**, que prima pelo **bem social dos indivíduos e da sociedade**, **cumpridora dos direitos**, um lugar que **aprende fazendo**. Ações como essas produzem o esquecimento das

diferenças sociais que se esgueira pelas relações (seletivas) da sociedade. Esses discursos atravessados por uma filiação ideológica religiosa que pelos sentidos de *caridade à população de baixa renda, inclusão, demonstração cotidiana de competências e comportamentos, deveres sociais*, reorganizam, reordenam e regulam a sociedade, tornando-a muito mais cumpridora de deveres que de direitos, formando uma sociedade que considera a educação como válvula de escape para a sobrevivência no mundo globalizado e capitalista. Se antes o discurso religioso funcionava como aquele que era o regulador da moral cristã da sociedade, num Estado capitalista como o da atualidade, o discurso religioso funciona como um regulador do capital humano da sociedade.

A repetição “**uma escola**” nos faz refletir sobre o imaginário de escola que funciona na constituição do sujeito no/pelo discurso pedagógico. A repetibilidade inscreve o imaginário de escola num processo *parafrástico* e *polissêmico*. Orlandi (1987, p. 27), sobre os processos parafrásticos e polissêmicos, diz que “de um lado, há sempre um retorno constante a um mesmo sedimentando – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento”. Nesse sentido, ao propor a repetição em torno da forma como a escola é dita, se tem um movimento parafrástico que aponta para “o mesmo sedimentado”, como um discurso circular. Aí, se faz presente o discurso pedagógico, que é, segundo a autora, “um dizer institucionalizado sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição [...], a escola” (ORLANDI, 1987, p. 28). Ou seja, o discurso pedagógico funciona na constituição do sujeito, produzindo um imaginário de escola que prima pela boa formação do aluno, garantindo a ele “**inclusão**”; “**formação no cotidiano e depois da escolaridade obrigatória**”; “**competências e comportamentos alfabetizados**”; “**aprendizagem significativa**”; “**direitos dos educandos**”; “**possibilidade de integração**”; e “**relações interpessoais**”.

A presença do político na constituição do imaginário de educação inscreve o sujeito em uma formação discursiva que o homogeneíza, individualizando-o pela forma como faz circular os sentidos imaginários de escola e conhecimento. Os discursos criam um imaginário de escola que não funciona na prática, pois há um descompasso com o que se diz, porque não está instrumentalizado em função do efeito ideológico produzido pelo sentido do humano.

Com efeito, pensar esse modelo de escola nos faz refletir sobre a prática de língua, visto que, são nas práticas linguísticas que se materializam os efeitos discursivos dessas políticas. Conforme Silva,

[...] neste contexto, rapidamente delineado, é que as políticas públicas de educação e de língua são propostas por diferentes setores da sociedade nacional em aliança e articulação, em conflito e confronto com um Estado

reformado e modernizado, que vai, pouco a pouco, dissociando-se da sociedade civil, considerando os objetivos, condições e implicações sociais, políticas e culturais, impostas por uma economia globalizada (2006, p. 134).

Nessa direção, as políticas de educação de Mato Grosso fazem funcionar um imaginário de educação comprometida com a relação social, com o desenvolvimento da cidadania, formando um tipo de sujeito que lê, que escreve e que trabalha, deslocando as fronteiras linguísticas que se articulam com as fronteiras econômicas (SILVA, 2007a)²⁷; constituindo uma sociedade calcada numa visão de progresso e crescimento profissional e social, esperando um desenvolvimento econômico individual e coletivo alcançando os anseios do Estado globalizado.

Após dez anos a Escola Ciclada ser implantada no Estado de Mato Grosso, o governo do Estado, elaborou as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso (OCs²⁸). O que impulsionou a criação desse documento foi a organização política do país nesse início de século, que obriga o Estado a acompanhar a evolução e o crescimento econômico acarretando, conseqüentemente, a criação de políticas públicas para a Educação. Dessa forma, o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação (SEDUC) promoveu um diálogo com o Ministério da Educação (MEC) e com os municípios do Estado para construir um plano de ação que objetivasse avanços significativos para a educação. Então, juntamente com as universidades públicas do Estado (UNEMAT E UFMT), o sindicato (SINTEP), o Conselho Estadual de Educação (CEE), Centro de Educação Federal Técnica (CEFETs/INFETs) entre outras entidades, produziu-se as *Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso*. Pode-se dizer que o objetivo desse documento foi a criação de uma proposta curricular da Educação Básica voltada exclusivamente para o Estado, já que os demais documentos produzidos no âmbito nacional²⁹, não correspondiam às realidades das escolas mato-grossenses, como pontua o documento, as OCs, 2010.

As Orientações Curriculares constituem-se como um processo de maturação e aprofundamento das propostas do Ciclo Básico de Aprendizagem “que pretendem instalar no cotidiano da escola, as discussões fundamentais ao aprimoramento da organização escolar

²⁷As citações relativas à SILVA (2007a) foram extraídas do texto apresentado na “X Jornada de História das Ideias Linguísticas”, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2007, disponível no site da Universidade Católica de Brasília

²⁸ Sempre que aparecer a sigla OCs, leia-se Orientações Curriculares.

²⁹ Sobre essa noção supomos tratar dos PCN e outros programas de educação continuada como, por exemplo, o GESTAR, elaborados pelo Governo Federal.

baseada em Ciclo de Formação Humana³⁰” (MATO GROSSO, 2010, p. 14). Na apresentação das Orientações Curriculares, a secretaria adjunta de Políticas Educacionais inicia o documento, explicitando:

[...] as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso surgem fundamentada na decisão política de fazer chegar **ao chão da escola um texto claro e conciso** que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão **inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar** (MATO GROSSO 2010, p. 1, destaques nosso).

A educação em seu papel preponderante de formação humana vê-se instada a **atender às novas necessidades sociais e econômicas**, aliando-se aos aspectos **da ética, da solidariedade, da gestão compartilhada das políticas sociais, das utopias e das tecnologias a favor da vida, [...], como sistema capaz de promover justiça social com igualdade de oportunidades para todos, conservados os valores humanos e sociais indispensáveis à vida e à sobrevivência planetária** (MATO GROSSO 2010, p. 6-7, destaques nosso).

Percebe uma política que, de início, já configura a sua incumbência: formar um determinado tipo de sociedade, pois o documento disponibiliza ao professor uma concepção “**inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar**” para compor a cidadania mato-grossense. Observa-se que à educação é destinada o atendimento “**as necessidades sociais e econômicas**”, ou seja, o papel da educação é preparar os indivíduos para as condições de sobrevivência do Estado. Dito de outro modo, a proposta pedagógica da Nova Escola deve atender às necessidades das camadas mais populares promovendo “**justiça social com igualdade de oportunidades para todos, conservados os valores humanos e sociais indispensáveis à vida e à sobrevivência planetária**”, comprometendo-se com as transformações sociais, desenvolvendo nos sujeitos as habilidades necessárias para a sua sobrevivência em um mundo economicamente desigual.

Os dizeres produzem sentidos que significam na medida em que o texto vai configurando que sociedade se pretende formar por essas diretrizes. As Orientações Curriculares devem “chegar **ao chão da escola**” como “**um texto claro e conciso**” para ser seguido pelas Escolas. Essa expressão funciona por um efeito discursivo, marcando linguisticamente a autoridade do Estado sobre a Escola, dando visibilidade ao modelo de cidadão que precisa ter na sociedade: “uma visão inequívoca de homem e da sociedade”.

³⁰ Com a implantação das Orientações Curriculares a Escola Ciclada de Mato Grosso passa a ser denominada como “Ciclos de Formação Humana”. No segundo capítulo deste trabalho, realizamos uma análise sobre a necessidade de qualificação do regime de ciclos pelo uso do adjetivo *Humana* no título.

Questão que nos faz pensar na não transparência da língua. Como pode um texto ser “claro e conciso” frente à opacidade da língua? A língua não é transparente, ela escapa do logicamente estabilizado, produz rupturas, outras possibilidades de significar. A política do Estado, então, se assenta na transparência para administrar os sentidos, instrumentando as escolas com programas de currículo e ensino como esse, que engessam a forma como as escolas devem atuar.

Há uma injunção da expressão “**oportunidades para todos**” que nos faz refletir sobre a ordem política da língua (PÊCHEUX, 2006) que, pelo discurso jurídico presente na formulação, sustenta a divisão de sentidos que permite pensar que não há igualdade para todos, oportunidades para todos. Essa concepção se filia a uma visão humanista que espera da educação, de forma romântica, a luta contra as desigualdades sociais.

As formulações propostas pelo Estado produzem sentidos já-ditos e reformulados. Ao mesmo tempo em que o documento faz funcionar o discurso capitalista globalizado pela expressão “**atender às necessidades sociais e econômicas**”, também se inscreve numa rede de outros sentidos pela repetição de um discurso outro, o religioso pelas expressões de “**ética, solidariedade, igualdade e valores humanos**”. Essa repetição de discursos e filiações alinha as Orientações Curriculares ao documento anterior, o da Escola Ciclada, bem como com a LDB 9394/96 e os PCNs, cristalizando os sentidos de solidariedade, caridade, bondade “**em favor da vida**”. Conforme Silva,

e no espaço dessas políticas e práticas datadas, os temas da pobreza, da desigualdade, da cidadania produzem e retomam sentidos, invertidos e deslocados, condições para irrupção de novos sentidos fazendo trabalhar um imaginário em que a justiça social e a democracia, os direitos e os deveres significam de forma ambígua e lacunar, mostrando-se incapazes de engendrar formas mais igualitárias de relação social em um espaço constituído como público, de modo a estabelecer entre os brasileiros os vínculos de solidariedade civil (2006, p. 134).

Entendemos que é no interior dessas formações discursivas, ditas pelo Estado, que vão se constituindo sujeitos e sentidos que, de certo modo, produzem sentidos ao se relacionar com a língua. Desse modo, nosso interesse está no que essas políticas representam na construção do saber linguístico de Mato Grosso e na constituição do cidadão mato-grossense, uma vez que os discursos sobre o fracasso escolar encontram-se cada vez mais reatualizados em nossa memória. Por isso, é imprescindível refletir sobre as políticas que definem a prática linguística no Estado, especificamente, a prática de escrita, procurando estabelecer uma relação com a história de uma sociedade que se constitui pela escrita em um processo sócio-

histórico de significação e que produz efeitos na sua relação com o social. Nesse sentido, o sujeito ao passar pela Escola e por suas práticas de língua e escrita se constitui e se significa por ela, se identificando como um sujeito escolarizado³¹.

O Estado de Mato Grosso, como se sabe, vem desde o início do século XIX, tentando se aproximar do ideário de Estado para compor o cenário nacional, e por essa razão, tomar as políticas de língua significa dar visibilidade a um momento histórico em que o Estado procura legitimar uma política de educação específica para a sociedade mato-grossense. Queremos compreender, por meio da análise discursiva das diretrizes curriculares, da Escola Ciclada e das Orientações Curriculares, em que redes de memória se filiam os discursos presentes nesses documentos e que constituem uma memória que faz a sociedade se significar pela sua relação com a escrita, uma vez que “o sujeito de linguagem se torna visível pela escrita (por sua presença e por sua falta) (PFEIFFER, 2005, p. 34).

Assim, pensar nas políticas de língua como um discurso que faz funcionar um imaginário e posições sujeitos, que se significam pelo modo como se relacionam com as práticas de língua, no caso específico, com as práticas de escrita, é tomá-las como um discurso constitutivo de sociedade. E nessa medida, procuramos, então, mostrar como esse discurso se estabiliza e se atualiza e constitui a sociedade mato-grossense.

4.2 Escola Ciclada e Orientações Curriculares: Sujeito e Estado

Ao refletir sobre as políticas de língua do programa ciclado do Estado, compreende-se como as práticas discursivas se contextualizam e instituem um tipo de cidadão. O processo de escolarização faz funcionar nos sujeitos as ideologias, que se significam nas práticas linguísticas.

Segundo Pagotto,

[...] a implementação de políticas linguísticas parece obedecer a dois tipos de ações diferentes: ações de força do Estado com vistas a reafirmar sua própria existência e ações que visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade, normalmente voltadas para o pluralismo (2007, p. 35).

Nesse sentido, as políticas públicas têm um efeito homogeneizador, uma vez que a “ação do Estado é sempre uma ação de força”. Mesmo nos tipos de ações, como afirma o

³¹O sujeito escolarizado, na concepção de Pfeiffer (2005, p. 37-38), é o “sujeito que é perpassado pela escrita como modo de se inscrever no mundo. Definir o sujeito como “urbano escolarizado” significa pensar na relação estreita entre estar na posição autorizada a dizer (processo de autorização produzido pela escola) e estar na posição autorizada a ter urbanidade (ser civilizado)”.

autor, há sempre a força do Estado, que tem como premissa disciplinar. É o que podemos observar no recorte do primeiro capítulo do documento das diretrizes da Escola Ciclada, publicada em 2001.

Na estrutura curricular, deve existir uma flexibilidade para o pensamento, a linguagem e a ação das raízes e traços culturais que constituem como educadores e educandos, **como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres tornando-se, cada vez mais, atuantes, participativos, cooperativos, responsáveis e humanos** (MATO GROSSO, 2001, p. 24, destaques nosso).

O recorte se inscreve em um discurso normatizador que inscreve sujeitos em uma posição de submissão às leis do Estado, ao discurso jurídico “**como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres**”. Esse efeito produz uma ação de controle sobre a vida social do sujeito. A estrutura curricular precisa atender à regulação social para constituir o tipo de cidadão específico: “**atuantes, participativos, cooperativos, responsáveis e humanos**”, em conformidade com os planos do Estado. Tornar os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres atende ao efeito regulador do Estado que, por sua vez, faz funcionar o discurso religioso para moldar certo tipo de cidadão: o cidadão que coopera com os outros, que atua e compartilha dos planos de avanço do Estado com responsabilidade e humanismo.

O discurso da responsabilidade que o Estado promove produz no sujeito efeitos sobre a sua forma sujeito jurídica³² que, para responder por si, por seus atos e comportamentos “é preciso, previamente, tornar o homem uniforme, regular, determinado, predizível, mensurável” (Haroche 1992, p. 30). O discurso religioso, nessa relação de sentidos, funciona como o regulador da ordem social capitalista para o Estado.

Ao tratar da importância da flexibilidade³³ do tempo, tem-se um gesto regulador que, ao incluir, ao mesmo tempo exclui

A flexibilidade dos tempos para a aprendizagem permite trabalhar melhor com **as diferenças produzidas pela sociedade capitalista** na qual os estudantes **não têm a mesma oportunidade de acesso a certos objetos do conhecimento** que fazem parte do repertório escolar (MATO GROSSO, 2001, p. 22, destaques nosso).

[...] Visa formar grupos de alunos com idades mais aproximadas. Esta **enturmação supõe que os alunos com seus pares de idade terão mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de suas identidades**

³² Para Orlandi “a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social” (2007a, p. 297).

³³ Concebemos a flexibilidade de tempo, como veremos mais adiante, como *gesto de adaptação*.

isso porque são considerados interesses, curiosidades e desejos próprios de cada ciclo de vida (MATO GROSSO, 2001, p. 51, destaques nosso).

As turmas são agrupadas a partir dos critérios:

- Idade;
- Desenvolvimento sócio-histórico, afetivo e cognitivo;
- Histórico escolar (escolaridade).

Ao eleger as diferenças e separá-las por capacidades, idade e histórico escolar, surge o efeito de transparência de “inclusão” e apaga a memória discursiva de segregação que esses critérios produzem ideologicamente. Ao julgar e decidir quais “**pares de idade terão mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de suas identidades**”, estão considerando que uns são mais ágeis e mais capacitados que outros. Os alunos de maior idade, certamente, farão parte dos indivíduos que apresentam defasagem de idade, e, conseqüentemente, apresentam dificuldades de aprendizagem. É uma separação dos que sabem, dos que tem dificuldades em saber. O político é silenciado nessa prática administrada pelas políticas educacionais do Estado e que se sustenta pela discursividade jurídica capitalista.

Quanto à organização das disciplinas, vemos duas regularidades que nos chama a atenção, a inclinação à Cultura quando se refere à vida cidadã e a aplicação do Ensino Religioso no que se refere às áreas do conhecimento³⁴.

A organização das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas devem considerar a LDB 9394/96 e o Parecer CNE nº 4/98 item IV que garante aos alunos uma Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. Esta organização deve estabelecer relação entre a Educação Fundamental e os seguintes elementos:

a) **Vida Cidadã**, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- Saúde;
- Sexualidade;
- Vida familiar e Social;
- Meio ambiente;
- Trabalho;
- Ciencia e Tecnologia;
- **Cultura**;
- Linguagens;

b) **Áreas de Conhecimento**:

³⁴ Áreas de Base Nacional comuns são: Linguagens; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Humanas e Sociais.

- **Língua Portuguesa;**
- **Língua Materna (para população indígena e migrantes);**
- Matemática;
- Ciências;
- Geografia;
- História;
- Língua Estrangeira;
- Educação Artística;
- Educação Física;
- **Educação Religiosa** (MATO GROSSO, 2001, p. 104-105, destaques nosso).

Na forma como deve se organizar o conhecimento da Escola Ciclada, a vida cidadã aparece à frente das áreas do conhecimento. Os sentidos postos em funcionamento no que se refere à vida cidadã dizem sobre o desenvolvimento do aspecto do ser humano. Toda essa discursividade deixa de fora a língua. Na listagem do que se deve abordar sobre a vida cidadã, a **Linguagem** está em último lugar, caracterizando a importância que a língua tem para a vida social na concepção cognitivista do documento.

A listagem das áreas de conhecimento tem a **Língua** em primeiro lugar, sendo a **Língua Portuguesa e a Língua Materna**. Ao estabelecer que a **Língua Portuguesa e Língua Materna** como duas áreas do conhecimento, há um funcionamento sobre o que diz respeito à língua materna da **população indígena e migrante**. Na categorização marcada do recorte, Língua Portuguesa e Língua Materna irrompem um interessante sentido à desconsideração de uma língua materna própria do sujeito índio e do sujeito migrante. Consta no currículo que para essa população tem que ser ensinada a língua materna. Com isso, apaga-se o papel da Escola enquanto lugar de legitimação da Língua Oficial, mascarando-se os processos de escolarização. Assim, aos sujeitos alunos ensina-se língua materna como forma de respeito a sua língua, e ao mesmo tempo o exclui das relações sociais, pois sem o domínio da língua oficial, ficarão à margem da sociedade.

No discurso das Orientações curriculares, vemos o mesmo funcionamento quando se refere à educação indígena

Os ciclos de formação humana propõem uma estratégia pedagógica muito similar àquela adotada no processo de formação cultural de diversos povos indígenas. Cada aprendiz ou educando, desenvolve a sua iniciação levando em conta as suas condições, características, ritmos, capacidades, habilidades, etc., e tendo como marco os parâmetros estabelecidos pela cultura (MATO GROSSO, 2010, p. 95, destaques nosso).

Ao dizer que “os ciclos de formação humana propõem uma estratégia pedagógica muito similar àquela adotada no processo de formação cultural de diversos povos indígenas”, propõe-se trabalhar, ao modo da população indígena, a outra língua que “**cada aprendiz ou educando, desenvolve a sua iniciação**”. Ou seja, ao ter uma formação escolar o indígena torna-se um aprendiz da língua materna, a língua portuguesa³⁵. E a língua oficial onde fica? Que efeitos de sentido se têm quando o aprendiz educando está deixando de lado a língua do Estado para aprender a “língua materna”? Qual será, então, para o Estado a Língua Materna dos sujeitos nativos e migrantes? Produz-se um imaginário de que o sujeito índio e o sujeito migrante vão adquirir a sua língua materna na escola, silenciando³⁶ a língua de origem.

Gallo (1996, p. 103) ao tratar do ensino de língua portuguesa no Brasil no século XIX, explica que a Escola reproduz um modelo de produção literária escrito em língua portuguesa e o ensino da língua materna no país se especializou em reproduzir esse modelo de produção. Esse processo, segundo a autora, transformou “a língua portuguesa em mãe, a mãe de todos os alfabetizados no Brasil”. O imaginário de língua materna como mãe de todos os alfabetizados retorna sob a forma de já-ditos ao estabelecer que o indígena e o migrante terão que aprender a língua materna.

A Escola, e tudo o que nela deve ser aprendido, se configura como um lugar de comprometimento com o lado humanitário dos cidadãos, onde a cultura é a sustentação das relações humanas respaldadas no respeito às diferenças. Para Rodríguez-Alcalá (2010, p. 129), “a cultura passou a desempenhar na definição dos fenômenos sociais e nos mecanismos de identificação dos sujeitos nos Estados nacionais, substituindo num certo sentido ao papel anteriormente desempenhado pela religião”.

Vemos funcionar, nesse imbricamento, o que Pfeiffer (2010, p. 86) chama de “pragmatismo tomado pelo contorno da universalização respaldada na reivindicação da diferença”. É preciso garantir que os homens sejam solidários, humanos, iguais, disciplinarizando os comportamentos, construindo um modelo de cidadania pela presença obrigatória da educação religiosa. Não basta somente a cultura, é preciso manter o discurso religioso, pois é ele quem mantém a ordem. Valores como “fé, esperança, caridade, amor, arrependimento, regeneração, piedade” produzem, inevitavelmente, um sujeito cristão, temente, comportado, urbanizado, regrado, disciplinado, acima de tudo, sujeito normatizado.

³⁵No capítulo V será abordado mais profundamente sobre os modos de significação da língua: língua materna, língua nacional e língua oficial.

³⁶Orlandi (2010) explica as *formas do silêncio*: o silêncio constitutivo, próprio ao dizer e o silêncio local, a censura. Nesse caso específico, compreendemos esse silenciamento como um silêncio local, de imposição de uma língua outra como materna.

Se de um lado a regularidade nos faz compreender a ação do Estado sobre o sujeito, a sociedade, por outro, as Orientações Curriculares nos permitem observar a regularização de uma discursividade que configura uma cidadania pautada na cultura, no conhecimento e no trabalho produtivo como condição para emancipação humana. As Orientações Curriculares se constituem como um

[...] documento organizador da Educação Básica no Estado do Mato Grosso, **por expressar não apenas a posição do Governo**, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente, **a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana**, viabilizada por uma **organização social** cada vez mais **justa e democrática** (MATO GROSSO, 2010, p. 13, destaques nosso).

É importante observar que, no discurso institucional, a emancipação humana torna-se eixo regulador para organização social. Há uma remissão ao livre arbítrio. Sobre o livre arbítrio, Pfeiffer (2010, p. 97) afirma que há, ao lado dele, um outro funcionamento ideológico “o de descrever a inúmera abrangência daquilo que se pode resolver caso haja vontade – ou seja, a resolução é da responsabilidade do indivíduo”. Isto é, o cidadão mato-grossense tem que ser responsável pela resolução de seus problemas, uma vez que o Estado já está garantindo a sua formação intelectual. Todavia, o poder do Estado está marcado linguisticamente pela expressão **não apenas a posição do Estado**. Nesse funcionamento, a dita emancipação humana está sob o olhar vigilante do Estado, pois o documento diz além da vontade das Escolas e da comunidade, a posição controladora do Estado. Esse entendimento se filia a uma formação discursiva de democracia, que difunde uma aparente placidez social e justa em que a sociedade tem liberdade de escolha e responsabilidade. Esse discurso se inscreve em uma memória que reveste a prática ideológica como uma prática inovadora e transformadora da sociedade.

Nesse sentido, tomar a não retenção como princípio norteador da Escola organizada em ciclos de formação significa promover o aluno, mesmo com dificuldades de uma fase para outra, tornando-o responsável também pelo seu desempenho. A promoção humana passa a ser o combate para a punição que a escola seriada promovia pela retenção.

[...] **ao invés de punir o aluno com a retenção pelo que não aprendeu**, a escola comprometida com a formação humana valoriza as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade **na mobilização das energias, da teoria e da prática** acumuladas **por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar**, para promover a **aprendizagem contínua**. [...] **A escola organizada por ciclos de formação pode realizar de forma mais**

abrangente um combate efetivo ao problema do fracasso escolar [...]
(MATO GROSSO, 2001, p. 61, destaques nosso).

A retenção é vista como uma pena imposta aos alunos que não aprenderam os conteúdos durante o ano letivo. As punições servem para manter a disciplinaridade do caráter e a ordem. Com efeito, pelo jogo discursivo, a Escola organizada em ciclos aparece como a redentora da educação, que vai *combater* o fracasso escolar. Por outro lado, a escola ciclada também disciplinariza e uniformiza os sujeitos pela forma como considera o aprendizado, a idade mental da criança e a não reprovação, constituindo uma sociedade de mercado que se relaciona com o saber de forma não menos reguladora ao assujeitar-se às leis e normas do Estado.

É importante observarmos como o acesso ao saber vai se construindo através dessas políticas que se preocupam com a superação do fracasso escolar. A relação do sujeito com o conhecimento é que vai determinar sua relação com a sociedade. Os sujeitos sociais se constituem pela sua relação com o saber. Os sentidos atravessados discursivamente pelos efeitos de superação do problema se inscrevem na política de Estado que garante ao aluno a conclusão dos três ciclos sem interrupção, produzindo efeitos da constituição de uma sociedade escolarizada, preparada para fazer parte da transformação global.

Portanto, pensar as políticas linguísticas e a formação dos sujeitos mato-grossenses, é considerar esses fatores, procurando compreender os sentidos da rede de memória(s) a que se filiam esses discursos e que legitimam uma forma sujeito do Estado e constitui a cidadania mato-grossense. Pensar esses documentos como possibilidade de sentidos, de repetição, de regularização, atualização da memória, como um acontecimento discursivo, significa tomar todo esse acontecimento como uma construção de linguagem e de língua.

V - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MATO GROSSO: LÍNGUA, ESCRITA, MEMÓRIA

*Compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro.
(ORLANDI, 2001b, p. 12)*

Ao tratar da língua, escrita e memória, temos que considerar a interpelação do sujeito pela ideologia que, como afirma Pêcheux e Fuchs (2010) conduz o sujeito a “*ocupar o seu lugar*”. Para os autores, o sujeito sofre o assujeitamento “como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo a sua livre vontade” (PÊCHEUX E FUCHS, 2010, p. 162).

Di Renzo (2005a) diz a partir de Althusser, que a ideologia não é ideais fabricados, mas algo que se reproduz pelas práticas materiais. Em seu livro “Aparelhos Ideológicos de Estado”, Althusser explica que a ideologia está embutida nas práticas de um aparato ideológico. A Escola é para o autor, um aparelho ideológico de Estado, assim como a igreja, o exército entre outros. Esses aparatos ideológicos “ensinam” saberes práticos que asseguram o assujeitamento à ideologia dominante (ALTHUSSER, 1985). Assim sendo, conforme Di Renzo (2005a, p. 155) “não se trata de algo que se aprende ou se inculca, mas algo que se adquire ao mesmo tempo em que exerce nas práticas materiais”.

Ao tomar as concepções de língua e de escrita propostas nas diretrizes do Ciclo de Formação Humana, damos visibilidades às práticas materiais que estão significadas na forma como são concebidas nas instituições escolares por meio da ação do Estado e que produzem os efeitos que significam nos sujeitos.

Para a Análise de Discurso “a ideologia está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – alguma coisa fala antes, em outro lugar e diferentemente – pensa que o sentido só pode ser ‘aquele’ quando na verdade ele pode ser outro” (ORLANDI 2007a, p. 296-297). Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. E é no discurso que a articulação língua e ideologia se manifestam. Desse modo, compreendemos que a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Por isso dizer que as práticas de língua - a ideologia - produzem efeitos sobre os sujeitos, constituindo-os na sua relação com os sentidos e com a história, resultando em diferentes posições, diferentes formações discursivas.

Com efeito, pensar a língua a partir da história de um saber sobre ela própria significa dizer que esse saber se constitui pelo atravessamento de sentidos inscritos na memória e que faz funcionar no sujeito um imaginário de língua constitutivo de uma sociedade. E desse modo, pode-se compreender as relações entre língua, sujeito e história nas políticas de Estado, ou ainda, compreender as relações entre a história, a ideologia e o político nas práticas linguísticas e pedagógicas.

Nesse sentido, na relação com as discursividades que constitui nossas análises, nos perguntamos: que memória de língua e de prática de escrita está posta em funcionamento para os sujeitos nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso? Como esses dizeres se constituem como discursos de uma política que regulariza, controla e modifica a sociedade?

Ao tomar as Orientações Curriculares para análise, procuramos compreender como essas políticas se reatualizam num movimento da memória, que para nós não é compreendida como uma memória individual. Ela está sempre em relação à repetição, ao pré-construído, ao esquecimento, às rupturas e transformações.

As políticas públicas atuais apontam para a constituição de uma sociedade marcada com o fracasso escolar e com a ascensão da posição de sujeito fracassado, condicionado pelos baixos índices de desenvolvimento³⁷ das escolas. Constantemente são criadas ações para superação dos índices de desenvolvimento. Assim ao observamos essas políticas percebemos que são discursos que apresentam sentidos reatualizados de um discurso já-dito, “um discurso marcado por entraves e bloqueios, negações e denegações que, de diferentes formas, limitam ou inviabilizam as possibilidades de rupturas” (SILVA, 2006, p. 133) que não permitem que o sentido torne-se outro, não possibilitando uma transformação real da circulação do saber.

A Escola não é apenas um lugar de adquirir conhecimentos, mas é o aparelho de Estado mais importante para moldar o indivíduo através do *currículo*, dos regulamentos, e principalmente das práticas linguísticas nela desenvolvidas. O processo de escolarização na atualidade se configura pelo capitalismo que divide e seleciona os indivíduos, forçando-os a adquirirem competências e habilidades para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva as escolas precisam formar sujeitos capazes e competitivos para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o governo do Estado, para dar condição à formação de sujeitos competentes e hábeis, tem investido em políticas públicas de superação dos índices de desenvolvimento por meio da mudança do sistema de ensino, implantação de orientações para

³⁷O Governo Federal tem investido em exames como a Prova Brasil, Provinha Brasil, que medem o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – de todo o país, classificando as escolas e os Estados que têm o melhor desempenho. A meta é fazer com que a Educação do Brasil alcance até 2016 o nível seis, lugar em que se encontram as escolas dos países desenvolvidos.

os *curriculum* das escolas, além de programas de formação continuada para professores de todas as áreas e anos. Trata-se de ações que fazem funcionar os sentidos de uma Escola “comprometida politicamente com a população de baixa renda”, “bem-sucedida e de natureza inclusiva”, “cumpridora de seus deveres sociais”, “que se preocupa com os direitos dos educandos”, na qual é possível “aprender fazendo”. O sujeito passa a ser administrado, em suas práticas e gestos, pelos sentidos naturalizados de uma Escola que homogeneiza sujeitos, práxis linguísticas, portanto, disciplinariza ideias.

Procuramos compreender na análise da materialidade discursiva que se segue, os sentidos de linguagem, língua, prática oral, leitura e escrita para, enfim, nos atermos nas práticas de escritas. Mais que compreender é estabelecer relação com a língua e com a escrita, uma vez que, conforme Aurox (1992), a escrita é condição de possibilidade do saber linguístico³⁸. E nessa direção dar visibilidade às redes discursivas presentes nesses documentos.

Posta essa necessidade, nossa entrada, nessa rede de memória(s) será pela observação das abordagens em um sentido geral da concepção de Linguagem que o Arquivo³⁹ nos apresenta.

5.1 A área de Linguagem para os Ciclos de Formação

As áreas do conhecimento estão divididas em três áreas comuns, conforme previsto na LDB 9394/96, logo nossas análises se ocuparão da área das Linguagens, especificamente de Língua Portuguesa, na qual é enfatizada a questão da escrita, o que nos instigou refletir como essas políticas concebem a língua. Desse modo, nos perguntamos: qual a concepção de ensino de língua que esses materiais fazem significar? Desse modo, selecionamos alguns recortes do documento *Escola Ciclada de Mato Grosso*.

Esta proposta, ao contrário do que afirmamos, se sustenta na concepção de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Artes e Educação Física buscam igualmente **capacitar o ser humano para o uso dialógico** das diferentes manifestações da linguagem, como **forma de constituir o sujeito, a realidade e a linguagem como parte fundante e constituinte da realidade histórica** (MATO GROSSO, 2001, p. 112, destaques nosso).

³⁸ A escrita, como já dissemos no capítulo II, é a representação metalinguística da língua, mas não é a língua. Podemos então considerá-la como artificial, mas um saber artificial que é condição do saber, ela é metalinguagem em si mesma.

³⁹ Para Henry “não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre sentido em cada caso (HENRY, 2010, p.47).

A Área da Linguagem abrange a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. De pronto essa formação teórica já nos aponta para as condições de produção em que são concebidas as práticas linguísticas da área de linguagem. Todas essas disciplinas são concebidas como fazendo parte de um mesmo campo disciplinar, como se os mesmos conceitos pudessem ser aplicados da mesma forma para diferentes e específicos tipos de saberes.

A forma de compreender a área da Linguagem se inscreve em uma memória que simplifica o modo como se constitui o campo teórico da linguagem e retorna sobre a forma de já-ditos que vê a linguagem como meio de **“capacitar o ser humano para o uso dialógico”**, para o “uso” da língua, deixando a formação crítica e científica para as outras áreas do conhecimento. Essa discursividade nos faz compreender que está aí embutida a constituição do sujeito pelo uso das manifestações da linguagem e não pela sua relação com ela. Saber a língua é ter capacidade, logo, se não tem capacidade, não sabe a língua. Essa forma de conceber a língua instala no dizer sentidos de que sem a capacidade de usar a língua não há comunicação, efeito que nos faz refletir, então, como se dá a comunicação para aqueles que não têm acesso à escola, ao saber, à língua.

A discussão sobre o “saber a língua”, nos leva significá-la em seu modo de existência como língua materna, língua nacional e língua oficial. No entanto, é preciso que esclareçamos esses conceitos tomados muitas vezes como paráfrases. Para a teoria da Análise de Discurso, esses conceitos são caros à interpretação.

A língua materna é a primeira língua que se tem contato. As famílias não têm a mesma língua materna. Dizer que todos têm a mesma língua materna é imaginário, os sujeitos apresentam línguas maternas distintas. Para Payer (1999) a língua materna é diferente da língua a ser aprendida, ela apresenta uma função estruturante simbólica do sujeito que, de modo específico, é “evocada” no aprendizado, pois funciona como memória discursiva constitutiva da própria língua. Ao tratar, especificamente, da memória da língua do imigrante, Payer (1999) pontua que o materno é uma das memórias discursivas da língua, assim como a língua nacional, funcionando do lado de outras que ainda possam existir e aí funcionar. A autora afirma que “não consideramos o materno e o nacional como línguas independentes, mas como dimensões da linguagem em relação as quais funcionam diferentes memórias discursivas, distintas discursividades” (1999, p. 109)

A língua nacional é a língua da Nação. A língua imposta aos sujeitos que idealiza a homogeneização da língua do país. Para Pfeiffer,

[...] a língua nacional é a língua cívica, civilizada, do Estado. Assim, no ensino da língua portuguesa (com seus instrumentos como a gramática, a literatura e mais atualmente a mídia em geral), vemos o trabalho do Estado (não se trata aqui do nível intencional) de homogeneizar. Produzindo o consenso, apagando a diversidade. Produzindo na escrita o efeito máximo da unidade consensual (2011, p. 150).

A língua oficial é a língua jurídica. Guimarães⁴⁰ afirma que é a língua tomada como única em um Estado, em um país, obrigatória em todas as ações oficiais do país, nas suas relações com as instituições do Estado. Por essa razão, sua obrigatoriedade na Escola. Um país precisa garantir a escolarização dos cidadãos na língua do Estado, a língua oficial.

O autor pontua que a língua oficial é parte da identidade de um povo enquanto nação pela sua relação com um Estado politicamente constituído, por isso ela é também a língua nacional de um país. Não há como um país ter uma língua oficial sem que ela seja a língua nacional. No Brasil, há uma variedade de língua ocupando o mesmo espaço enunciativo, porém a língua oficial, a língua portuguesa, opera elementos que mantêm a unidade brasileira, através da Escola e de outras instituições.

De acordo com nossa materialidade de análise, a língua portuguesa deve ser trabalhada de modo que vise “**capacitar o ser humano para o uso dialógico**”. Essa compreensão de língua, considera a língua materna como aquela que se aprende na Escola, cuja a formulação atinge a todos os que estão nas escolas, os mato-grossenses, brasileiros, e os que não são. Esse efeito funciona pelo pré-construído de que os sujeitos que chegam à Escola, brasileiros ou não, sabem Português, mas não o mesmo que se ensina na instituição. Para Pfeiffer,

[...] na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, tudo se passa como se o sujeito de linguagem brasileiro fosse à escola para aprender a sua língua materna e não a língua nacional. Se a língua nacional fosse o objeto evidente de aquisição na escola, seria possível inclusive, e por isso mesmo, que fizesse a diferença entre aprender *sobre* a língua materna (fundamental) e, como se passa, aprender a língua materna (2005, p. 28).

É uma política que tem o Estado administrando a universalidade da língua para formar cidadãos, como pontua Di Renzo (2005b, p. 226) “o Estado [...] vai administrar a

⁴⁰Disponível em: <Cf. http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

política da língua inscrevendo-a no universal, no direito e no formal, com vistas a formar cidadãos ideais e homogêneos”.

Desconsiderar a língua materna é desconsiderar a sua história individualizando o sujeito na relação com o Estado. É o silenciamento da língua primeira, antes do acesso à Escola, apagando a capacidade do sujeito de estabelecer comunicação por meio de uma língua, qualquer que seja ela. O funcionamento de apagamento produz a falsa evidência de não saber a língua. Dessa forma, o sujeito ao aprender a língua do Estado é “promovido” a cidadão⁴¹.

A capacidade para o uso da linguagem é “**forma de constituir o sujeito, a realidade e a linguagem**”. Nesse tripé, o sujeito-realidade-linguagem, a linguagem vem em última ordem como se ela fosse um instrumento que o sujeito primeiro conhece sua materialidade e depois passa a fazer o uso. A linguagem, para a teoria discursiva, constitui-se nas condições de produção que se apresentam sob natureza múltipla, podendo ser tudo e ao mesmo tempo não ser coisa alguma. A linguagem não pode ser vista apenas como *suporte de pensamento* e nem como um mero instrumento de comunicação. Para Pêcheux e Fuchs,

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nele está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpretação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes a isso chamamos “ilusão discursiva do sujeito” (1975 *apud* ORLANDI, 2001, p. 19).

Dessa forma, afirmamos que o sujeito é fruto da linguagem e não fonte de sentidos (MALDIDIER, 2003). É na e pela linguagem que o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que produz sentido. Orlandi (1999b, p. 13) afirma que “o sujeito, para se constituir, deve submeter-se à língua, ao simbólico, não estamos dizendo que somos pegos pela língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, na produção de sentidos”. Compreender a linguagem, nesse lugar, significa estabelecer uma relação entre a linguagem e o político da língua. Essa regularidade ainda se manifesta nesse outro recorte sob a formação discursiva do uso e da interação:

⁴¹Orlandi (2002) afirma que no Brasil, não se nasce cidadão. Para a autora “Não se trata assim de uma questão jurídico-política. As leis são uma projeção de um desejo. Essa tarefa – de transformação e não de direito: “virar cidadão” – fica para educação, ou seja, é uma questão pedagógica que pode ou não atingir o sujeito social brasileiro (p. 227).

Assim, essa proposta assume como objeto de ensino das linguagens a **interação**, ou seja, **a competência para a relação entre seres humanos**, para o alcance das relações dialógicas, nas mais diferentes formas de linguagem (MATO GROSSO, 2001, p. 112, destaques nosso).

Nota-se que o trabalho do político da língua é apagado. A língua, para o discurso institucional, é **interação** e isto é relacionar-se com os seres. A relação que se estabelece com a língua é a de comunicação e não de produção de sujeitos e de sentidos legitimados pela língua oficial. Essa discursividade nos faz refletir sobre o efeito discursivo que essa concepção de língua produz no sujeito que, para atuar numa sociedade competitiva e seletiva, tem somente que saber se interagir com “**competência para**” estabelecer “**a relação entre seres humanos**”. Qual o tipo de competência linguística que visa formar para alcançar o sucesso profissional e se tornar crítico, ativo, perspicaz para operar no mercado de capital? Outro recorte dá visibilidade à formação discursiva interacionista

Esta proposta reconhece que a linguagem é produzida no **cotidiano, fruto da cultura compartilhada** entre sujeitos históricos e reconhece ainda que **é através dela que o ser humano produz seus saberes e conhecimentos**. [...]. A linguagem é, enfim, considerada como **mediadora da apropriação e valorização de culturas** diversas, permitindo às pessoas o olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo (MATO GROSSO, 2001, p. 114, destaques nosso).

A materialidade do discurso de Mato Grosso concebe a língua como relação compartilhada entre os sujeitos, ou seja, “a linguagem é produzida no **cotidiano, fruto da cultura compartilhada**”. Destaca-se nesse recorte o mecanismo de apropriação que a linguagem se torna, pois ela é “**mediadora da apropriação e valorização de culturas**”. Ela é condição para se apropriar da cultura, dos conhecimentos. É por meio dela que se passa a ter conhecimento, retomando o discurso da linguagem como objeto a saber, não considerando a relação do sujeito e o sentido com a língua. Pela formulação, o saber é produzido pelo conhecimento de mundo do sujeito, de vivência, das suas experiências. A sua relação com o mundo é que vai determinar o que ele vai aprender. Por essa formação ideológica, a linguagem funciona apenas como mais um conhecimento de mundo e não como parte constituinte do sujeito, pois é “**através dela que o ser humano produz seus saberes e conhecimentos**”.

Ao se referir às práticas linguísticas, o documento procura evidenciar em todo o tempo a grande “**diversidade cultural**” como reflexo da diferença existente no Estado de Mato Grosso.

[...] Mato Grosso, pela sua dimensão e **diversidade cultural** acentuada, possui códigos linguísticos marcados por **intensas variações**, trazidos e produzidos por alunos oriundos de universos culturais diferentes, como os das Regiões Pantaneiras, Amazônica, Vale do Araguaia, Baixada Cuiabana, região da Fronteira, bem como de outros grupos que se formam independente da região. Cada grupo, a seu modo, possui uma variedade de códigos e de símbolos em suas práticas cotidianas e esses códigos se entrecruzam, resultando em trocas que, **de ponto de vista sociológico e antropológico, resultam em um rico patrimônio cultural** (MATO GROSSO, 2001, p. 115, destaques nosso).

O discurso de diversidade cultural do Estado de Mato Grosso é articulado, teoricamente, do ponto de vista sociológico e antropológico que enfatizam o rico patrimônio cultural existente na região. Por outro lado, o ponto de vista linguístico não é considerado resultante de um "**rico patrimônio cultural**". A língua é tida como produto da cultura e não ao contrário. Ela é apenas o "reflexo" das diferenças culturais. Por isso, tratar a língua como "**uma variedade de códigos e de símbolos**" que "**se entrecruzam, resultando em trocas**" de "**um rico patrimônio cultural**". É a interação linguística que promove o enriquecimento cultural do "**ponto de vista sociológico e antropológico**". A língua funciona, simplesmente, como um mecanismo operacional de comunicação que reflete a "**diversidade cultural acentuada**" do Estado.

No excerto abaixo, a formulação pressupõe uma concepção variacionista da língua. A língua, assim como a linguagem, é assumida em situações de *uso*. Tal efeito é sustentado com as representações discursivas que dizem que

Essa proposta considera, pois, que é preciso que a escola substitua uma concepção de língua como **conjunto de regras** homogêneas e invariáveis, vista a partir de um viés normativo tradicional e **considere os usos reais e afetivos da língua em nossa sociedade**, entendendo que o uso "**melhor**" "**ou mais culto dessa língua**" são **relativizados em função das situações comunicativas desses mesmos usos** (MATO GROSSO, 2001, p. 115, destaques nosso).

A concepção do discurso do Estado insere na língua um caráter utilitarista e humanista, pois o melhor modo de "usar" a língua deve ser "relativizado" em função de situações comunicativas. Observamos, nesse sentido, que não se relativiza a língua do Estado. O que se tem nessa concepção é a produção de sujeitos "incapazes" de um uso eficiente da língua em situações oficiais de comunicação, tomando a língua como algo descritível, estável e homogêneo, idealizando toda uma unidade linguística na diversidade (SILVA, 2007a). Esse documento, ao valorizar as diferenças, propõe um trabalho com a língua partindo do princípio unidade-diversidade linguística. Essa concepção de língua produz um imaginário de que se o

sujeito não domina o uso da língua está à margem dela e, por sua vez, está à margem da sociedade.

Chama-nos a atenção o uso da prática da linguagem oral explicitada no documento antes da parte destinada à prática da leitura e da escrita. Isso se torna relevante se pensarmos que o modo como se organiza o documento é um indício de como se deve praticar/aprender a língua na escola. A prática da oralidade era muito utilizada para a imposição da voz durante a leitura e para a declamação antigamente. Na discursividade que analisamos a voz também é tomada como objeto cultural, embora seja ressaltada a adequação em *instâncias públicas*.

O desenvolvimento da capacidade de **expressão oral do aluno** depende consideravelmente de que **a escola** possa se constituir em ambiente que **respeite e acolha a voz, a diferença, a diversidade**. Mas, sobretudo, **depende** de a escola **ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas**. **De nada adianta aceitar o aluno como ele é, sem lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito, se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade** (MATO GROSSO, 2001, p. 118, destaques nosso).

A forma de dizer da prática oral tem sua representatividade na memória discursiva atravessada pela presença do Estado na Escola: “**de nada adianta aceitar o aluno como ele é, sem lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações**”, ou seja, para ser aceito (no Estado) precisa aprender sua língua. A Escola apenas **acolhe a voz**, os sotaques, as gírias, os jargões, dos aspectos variantes da/na língua, mas a sua função é fornecer aos sujeitos uma língua oficial que não admite variações. No entanto, “**ensinar os usos da língua adequados**” para que o sujeito seja *aceito*. Ou seja, na escola o indivíduo até pode usar a sua variedade linguística, mas é preciso aprender a língua que é *aceita* pela sociedade, como está posto no excerto “é preciso ensinar-lhes a utilizar **adequadamente** a linguagem em **instâncias públicas, a fazer uso da língua oral** de forma cada vez mais **competente**” (MATO GROSSO, 2001, p. 118, destaque nosso).

Ou seja, não usar a linguagem permitida nas **instâncias públicas**, o sujeito não estará sendo competente. De que Escola acolhedora, então, se fala? Da Escola que apaga o político da língua, que escamoteia a prática de língua, que afirma respeitar as diferenças, no entanto, impõe que o sujeito aprenda a fazer o uso da língua oral de forma competente para ser aceito na sociedade porque faz o uso correto da língua como se ele, ao chegar na Escola, não soubesse usar a língua de forma competente. Que competência linguística é essa que o Estado visa desenvolver? E nesse sentido, que cidadãos o Estado quer formar com políticas como essas materializadas nas Orientações Curriculares? Nessa perspectiva, o discurso cultural dá

sustentação para a forma-sujeito que o Estado quer formar, um sujeito que compreenda a diversidade existente na região mato-grossense, que saiba adequar a língua às situações de uso e que saiba aplicar as regras e normas da língua, corretamente. Os que não atendem a essa condição, não fazem parte da cidadania mato-grossense. Dito de outro modo, não basta saber usar a língua para ser competente, tem que se adequar corretamente à forma (cultura) do Estado e ser aceito na sociedade.

Outra regularidade que a discursividade nos apresenta é que o desenvolvimento da prática da oralidade não está diretamente relacionado com a escrita e, esse desenvolvimento, em nenhum momento do documento, se dá com ou após o aprendizado da escrita, filiando esse discurso à teoria interacionista que toma a língua apenas como objeto de uso comunicacional.

No que se refere à prática de leitura, os requisitos para saber ler depende do que o sujeito professor espera que o aluno identifique no texto. A leitura é “orientada” pelo professor, como se fosse possível administrar os sentidos do texto.

[...] o aluno precisa aprender a **ler em situações concretas** em que **saiba o que está fazendo** e com que objetivo o faz. **Só assim** é capaz de **atribuir significado ao que lê** e, dessa forma, **desenvolver suas estratégias de leitor**. Ressaltamos, então, mais uma vez, a dimensão **cognitiva da leitura**, de um sujeito leitor. Não basta o texto sozinho na mão do aluno, nem os eternos exercícios de repetição. É preciso **instaurar a visibilidade na leitura**. Quando, diante de um texto, o aluno pergunta: ler, para que, professor? Que **o professor saiba explicitar o que o mesmo espera dele**. Trata-se, pois, de um **esforço** do professor e de um **esforço** do aluno. (MATO GROSSO, 2001, p.120, destaques nossos).

Tem-se um já-dito presente nessa formulação que pelo termo **esforço** retoma uma discursividade cristã, que concebe nele a superação dos problemas morais e espirituais e até físicos da humanidade. Do ponto de vista discursivo, o modo como é considerado a leitura filia-se à teoria cognitivista que toma o gesto de ler como um suporte de pensamento, de interação entre os seres.

Nota-se que para “**ler**” o aluno precisa de “**situações concretas**”. A leitura não pode se dar em uma situação corriqueira, pois é preciso ter objetivo para se ler um texto e só assim pode-se “**atribuir significado ao que lê**”. É preciso “**desenvolver suas estratégias de leitor**”. O termo *estratégia* desliza os sentidos de “tática” que, por sua vez, faz rememorar os sentidos de forças militares, autoridade, enquadramento, forma engessada. É preciso que a leitura seja de ordem funcional. Ao professor cabe dar visibilidade aos sentidos do texto. Dar pistas aos alunos do que eles devem interpretar do texto. Administrar os sentidos.

Nossa perspectiva teórica concebe a leitura, numa visão mais ampla, como “atribuição de sentidos”. Conforme Orlandi (2001b, p. 7), “diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura”. Nesse sentido, propor a leitura pela concepção adotada na materialidade do Estado é não considerar qualquer possibilidade de leitura.

Na mesma perspectiva de controle dos sentidos, o discurso institucional enfatiza que o aluno deve controlar, além dos sentidos, também o próprio conhecimento. Vejamos:

[...] estabelecer objetivos na leitura **leva** o indivíduo a **refletir** e **controlar conscientemente o conhecimento**: poderá exercitar estratégias de seleção, de procedimentos e fazer escolhas capazes de colaborar no processo de compreensão (MATO GROSSO, 2001, p. 121, destaques nosso).

A formação discursiva filia o discurso institucional à teoria cognitivista e funciona como um efeito regulador do conhecimento, aquilo que não serve para interagir não se pode ter conhecimento. Há nessa regularidade uma injunção não somente no controle dos sentidos, como também no controle do que se deve aprender, ou apreender. O jogo dos verbos **levar** e **refletir** produz efeitos que dão a ilusão de que o sucesso do entendimento do texto depende dos **objetivos estabelecidos**, depende das estratégias. Para o Estado, o controle do conhecimento, as estratégias e as escolhas de procedimentos “garantem” a compreensão do texto. Logo, trata-se de uma questão metodológica e não de condições de produção da leitura.

Nessa direção, percebemos que há uma filiação pragmática dessa forma de tomar a leitura. O sujeito pragmático, conforme Pêcheux (2006) tem uma necessidade lógica de controle da interpretação, sem riscos de falhas. Esse gesto de leitura cristaliza os sentidos e apaga a possibilidade do dizer tornar-se outro.

A leitura, na compreensão discursiva, como afirma Orlandi, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de historicidade. A autora completa dizendo que

[...] leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo de significação. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (2001b, p. 10)

Nesse sentido, a construção do conhecimento, o acesso ao saber não pode ser controlado, nem administrado. O gesto de leitura por esse viés pragmático e cognitivista normatiza o dizer, institucionaliza uma prática fechada em si. Os sentidos, para a Análise de

discurso, não são fechados em si, vai depender da relação do sujeito com o texto e sua historicidade.

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 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. (ORLANDI, 2001b, p.11).

Isto nos mostra que a leitura não é um processo simples, “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um” (ORLANDI, 2001b, p. 12). Ler é um processo complexo de interpretação. Compreender um texto é perceber o que está dito e o que não está dito. É tentar ver o que não está visível. É saber que o sentido pode ser sempre outro. Orlandi, também nos mostra que ao tomar a leitura em uma concepção interacionista é preciso considerar o jogo interacional que se instaura. A relação não se dá entre o leitor e o texto, mas com outros sujeitos (leitor virtual, autor, etc.). Para o discurso institucional, a relação é apenas com o texto “para que o ensino da leitura possa ser melhor desenvolvido, necessitamos de um professor que também seja leitor; que no seu dia a dia seja **capaz de dialogar com textos** que o circundam (MATO GROSSO, 2001, p. 121, destaque nosso).

O leitor, conforme o excerto, deve ser “**capaz de dialogar com textos que o circundam**”. Esta é uma concepção que não considera a constituição do sujeito e do sentido no mesmo processo de significação. Observamos que o modo como o discurso do Estado organiza os sentidos considera que a interação deve se dá com o texto e não com os sujeitos envolvidos no jogo interacional, isto é, entre o leitor virtual e o leitor real. Não há gestos de interpretação através dessa concepção de trabalho da leitura. O que há são decodificações dos sentidos evidentes nos textos, como efeitos da ilusão transparente da linguagem.

Compreender esses funcionamentos nos possibilita estabelecer uma memória discursiva nessas redes de sentido. A prática de língua proposta pelas políticas de Estado nos dá visibilidade à constituição de um sujeito que estabelece uma certa relação com a língua e se significa por ela. Silva afirma que

[...] o processo de ensino e de aprendizado não é apenas troca de informação, assimilação de conteúdos, mas inscrição do sujeito em determinadas filiações ideológicas e discursivas. E o saber que aí circula reconduz e reforça os efeitos deste poder (2002, p. 88).

As políticas de língua do Estado vão se materializando em um discurso que retoma sentidos de uma escola reguladora, que preza pelo bem comum do Estado. Administrar os sentidos, estabelecer como se deve falar em lugares públicos, regular o que se deve apre(e)nder, é uma forma de se submeter às leis do Estado, e assim, manter uma ordem social.

A proposição dessa nossa compreensão é que as políticas praticadas na Escola organizada em ciclos, não passou de uma forma-sujeito do Estado controlado pelos olhos vigilantes da moral e da conduta, da condição civil e religiosa para outra, mas há o imbricamento dessas formas-sujeito “produzindo novas e outras discrepância e contradições, sobre as quais se assentaram os processos de constituição de discursos, de posições de sujeito e de sentidos, e de suas formulações e formas de circulação” (SILVA, 2006, p. 3).

5.2. Orientações Curriculares: (des)continuidades

As Orientações Curriculares foram implantadas na Educação Básica do Estado no ano de 2010. Esse documento configura a criação de políticas públicas educacionais específicas para Mato Grosso. O que nos faz pensar que, desse modo, institui-se uma língua e uma Política de Língua para o funcionando no interior das Políticas Públicas da Educação do Estado.

O documento, pode-se dizer, que orienta as escolas na construção de uma proposta curricular capaz de projetar a formação de uma sociedade “altruísta, solidária e humanizada, onde a inclusão social, política e econômica são condições essenciais para a existência humana” (MATO GROSSO, 2010, p. 10).

Filiados à concepção teórica da Análise de Discurso, compreendemos os sentidos dessa materialidade discursiva por meio do sentido que faz funcionar um discurso pragmático tomado pela naturalização dos sentidos de benevolência, unidade e humanismo na relação do sujeito com a língua e com a sociedade. Desse modo, analisar discursivamente as Orientações Curriculares para nossa questão se torna fundamental porque vemos nesse discurso institucional não apenas um instrumento normativo para o currículo das Escolas, mas como um objeto discursivo passível de interpretação no jogo discursivo dos sentidos que estabelecem e legitimam as políticas de língua do Estado e que constituem a cidadania mato-grossense letrada.

Começamos, então, a explicitar algumas formulações das Orientações Curriculares que aparecem na parte introdutória do documento sobre a área de Linguagem e também as

formulações da parte dedicada à caracterização da área. Posteriormente nossas análises se ocuparão especificamente da área de Língua Portuguesa. Esse material discursivo, diferentemente da Escola Ciclada de Mato Grosso, traz a orientação do trabalho de cada área específica para cada ciclo e não de forma geral, dividida por área do conhecimento, como no primeiro documento.

Entendemos que as Orientações Curriculares se pretendem ser um acontecimento discursivo⁴², mas a ruptura não se dá por que ela se inscreve em um já-dito de pré-construídos e reatualizam uma memória. As formulações das Orientações Curriculares funcionam como um discurso que retoma dizeres que (re)instala a relação do sujeito com a sociedade constituído na/pela língua(gem) já instaurada pelas diretrizes da Escola Ciclada. Desse modo, observemos como o recorte produz, como efeito, esses sentidos:

[...] a organização é pensada e proposta contextualizando as Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares a partir dos eixos estruturantes: **conhecimento, trabalho e cultura**, visando à *formação de sujeitos* cujas *capacidades produtivas* se articulam às suas *capacidades de pensar, de relacionar-se, de estudar, desenvolverem a afetividade*. (MATO GROSSO, 2010, p.1, destaques em negrito do autor e itálico nosso).

A formulação do discurso das Orientações Curriculares organiza os sentidos na constituição da memória do modo como a Escola Ciclada concebe a aprendizagem, ou seja, pelo desenvolvimento das capacidades humanas. O discurso retoma os sentidos humanistas na forma como concebe os eixos estruturantes que compõem as áreas do conhecimento, **conhecimento, trabalho e cultura**. O conhecimento está em relação ao trabalho e à cultura. O trabalho, como o próprio documento enfatiza, é pensado em relação à práxis humana e não à prática produtiva⁴³. De acordo com Kuenzer (2001, p. 32) “o novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível”. Essa forma de pensar o trabalho filia-se ao discurso da fase atual do capitalismo em que segundo Silva,

[...] ocorre um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, com a crescente incorporação da ciência e tecnologia, em busca de competitividade; as redes de comunicação interligam o mundo da produção e das relações sociais e individuais; a microeletrônica vai demandando um trabalhador que domine a ciência e as

⁴²Para Pêcheux (2006), o acontecimento discursivo é o ponto de encontro entre a atualidade e a memória. A memória histórica está presente na atualização enunciativa, ao dizer nos inscrevemos numa memória discursiva.

⁴³Conforme as OCs, “trabalho é compreendido, na afirmação de Kuenzer, ‘como práxis humana e não apenas como prática produtiva, mas uma das ações, materiais e espirituais, que os seres humanos, individual e coletivamente desenvolvem, para construir suas condições de existência’ (p. 1).

tecnologias incorporadas aos equipamentos, aos instrumentos do mundo do trabalho. Qualidade e competitividade são as palavras de ordem (2007a, p.04).

Por essa razão, a adoção de uma política de educação que cria condições para desenvolver uma subjetividade do trabalho produtivo do sujeito, centrada na capacidade de relacionar-se, de pensar e de afetividade, inscreve as práticas de língua(gem) em uma formação discursiva capitalista. A ideia de flexibilidade de tempo do regime ciclado prepara os sujeitos para adaptar-se à flexibilidade do mercado de trabalho.

Pfeiffer (2010), em suas análises, observou que as políticas públicas se sustentam pelo *gesto de adaptação*. Para a autora, “o emprego e sua manutenção estariam atrelados a uma pedagogia que ensine ao indivíduo, sobretudo, *adaptar-se*” (p. 86). Essa concepção está ligada a uma corrente teórica predominante nas práticas de ensino designada pedagogias do “aprender a aprender”. A autora explica que, para Duarte⁴⁴, essa pedagogia “tem como seus pilares de sustentação a premissa de que a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança” (2010, p. 86). Essa pedagogia vê no desenvolvimento das competências a possibilidade de construir uma educação comprometida com o que exige a realidade social. Para o autor,

[...] do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.[...] O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo (2001, p. 197-198).

Nesse sentido, concebemos, tal como Pfeiffer (2010), o gesto de *adaptação* como uma prática que estabiliza a sociedade capitalista. Desse modo, o funcionamento discursivo das políticas de educação e de língua de Mato Grosso se filia a uma formação discursiva capitalista que atualiza a memória na medida em que faz funcionar a forma-sujeito histórica do sujeito de direito: “ao mesmo tempo livre e submisso”⁴⁵ (ORLANDI, 2007c, p. 50). A educação precisa formar o sujeito para estar em conformidade com o processo capitalista da

⁴⁴Newton Duarte critica esse tipo de pedagogia. O autor afirma que essa pedagogia se apresenta como “varinha de condão” para solucionar os problemas desencadeados pelo capitalismo. (DUARTE 2004 apud SARIAN, 2011).

⁴⁵ O sujeito de direito é efeito da estrutura da sociedade capitalista, em que há ao mesmo tempo a determinação do sujeito e processos de individualização do sujeito pelo Estado (ORLANDI 2007c), ou seja, o sujeito pode sempre, ao mesmo tempo em que é responsabilizado por seus atos.

sociedade. Aqui, compreendemos como o Estado capitalista produz pelo funcionamento da instituição Escola, a individualização do sujeito: ele se adapta para aprender.

Nessa direção, a questão que emerge com as Orientações Curriculares para nossa reflexão é: que memória discursiva de língua essa diretriz se filia? Como esse discurso produz uma ruptura como o estabilizado, determinando um efeito novo?

As Linguagens, para as OCs,

[...] são construídas **historicamente** na **interação social**, portanto mediadas pelas relações dinâmicas inerentes a toda produção humana, **rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais**. Dessa maneira, **o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade, cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história**. [...] 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, 2010, p. 6, destaques nosso).

Assumindo a concepção interacionista da linguagem e a **heterogeneidade do sujeito historicamente constituído**, o trabalho dinâmico e dialógico com a linguagem leva o estudante a conscientizar-se do **papel determinante que esta exerce na vida social** (MATO GROSSO, 2010, p. 47, destaques nosso).

Vê-se, no recorte, que essa forma de pensar a linguagem é afetada pela teoria interacionista que considera os elementos biológicos e sociais na formação do sujeito. A concepção interacionista é assumida pela posição do Estado como um trabalho dinâmico dialógico, caracterizando a língua enquanto objeto do conhecimento.

A determinação semiótica sobre a linguagem também está presente no discurso institucional na afirmação “**rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais**”, produzindo sentidos que funcionam ideologicamente na constituição do sujeito que passa a ver a língua(gem)⁴⁶ como mero objeto de comunicação e interação. A discursividade traz para a materialidade a memória do discurso que permite compreender a linguagem como objeto do conhecimento na perspectiva da psicologia comportamental. Mesmo que o dizer afirme que “**o sujeito define-se na e pela linguagem**”, essa memória continua presente, não considerando a constituição dos sujeitos e dos sentidos no mesmo processo de significação linguística. A linguagem, na perspectiva teórica do

⁴⁶ Referimo-nos aqui Linguagem enquanto língua, uma vez que nesse documento a língua é concebida enquanto código. Não há uma definição específica para Língua, nos apresentando sempre a Linguagem como produtora de sentidos.

discurso do Estado, só existe no jogo entre o locutor e o receptor, não é pela linguagem que a sociedade se constitui, e sim no jogo da inter-relação e comportamento entre os seres.

A língua, de acordo com as OCs, é definida enquanto código.

Os códigos são elementos semióticos de estruturas complexas convencionadas pela interação na vida social. [...] que **possibilitam a manifestação interacional da linguagem**. [...]

Daí a importância de se desenvolver um trabalho de reflexão não apenas sobre **o código (língua)**, mas principalmente sobre **o discurso posto em funcionamento nas situações sociais de uso da língua e suas formas de materialização**. Assumir uma concepção **sociointeracionista** de linguagem permite ao professor, num movimento dialético, oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva (MATO GROSSO, 2010, p.8, destaques nosso).

O discurso das Orientações Curriculares inscreve-se na teoria das funções de Linguagem⁴⁷, que concebe a linguagem segundo a intenção comunicacional do locutor. Vemos funcionando, nessa forma de considerar a língua, a memória discursiva que inscreve a prática da língua como prática de comunicação, considerando a língua exterior ao sujeito e ao sentido.

Para a Análise de Discurso a língua é a materialidade do discurso, é a base para os processos discursivos que são inscritos, irremediavelmente, em uma relação ideológica. A ideologia é o que torna todo discurso passível de novos contornos, novos sentidos cada vez que é posto em funcionamento, caracterizando que o mesmo dizer é materialidade para diferentes discursos. O sujeito não é exterior à língua e os sentidos não são dados *a priori*. Para a teoria do discurso, essa forma de conceber a linguagem, como exterior ao sujeito e sentidos, nos coloca em uma discussão fundamental enquanto analista de discurso, a contradição entre o objeto real e o objeto do conhecimento. Ao se referir ao objeto do conhecimento e o objeto real, na perspectiva discursiva, De Nardi pontua

[...] ao contrário do que insistia-se em afirmar, [o objeto do conhecimento] não se oferece jamais aos olhos do cientista como se estivesse pronto, esperando que alguém viesse para observá-lo. Todo objeto do conhecimento é sempre produto de um trabalho do pesquisador sobre o objeto real, é, portanto, um modo de olhar para essa realidade, uma forma particular de compreendê-la e jamais ela mesma (2003, p. 67).

⁴⁷A teoria das funções de Linguagem foi desenvolvida por Roman Jakobson. Para o autor, nas funções da linguagem, apresentam-se os elementos de comunicação. São seis as funções da linguagem constituintes do processo de comunicação, entre elas está o código, cuja função corresponde à metalinguística. Ver JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 2005.

O nosso olhar de analista está determinado pela cientificidade da língua. Em relação ao nosso objeto, isto significa dizer que a forma como a materialidade discursiva textualiza a língua, apaga o caráter científico que a língua reclama. Nessa direção, há uma diferença entre saber a língua e saber sobre a língua. Pfeiffer afirma que

[...] “a língua fica no limiar entre um *saber pedagógico* e um *saber científico*, em que, no primeiro, transmitem-se blocos fechados e adquiridos, e, no segundo, a certeza incide sobre qual seja o objeto e não sobre o que se dizer sobre o objeto” (2005, p. 30, destaque da autora).

Dessa forma, ao considerar a língua enquanto código, o discurso pedagógico faz funcionar a separação do modo de produção da ciência e suas formas de circulação (PFEIFFER 2005).

Para as práticas escolares a separação da ordem do pedagógico da ordem da ciência produz efeitos, que conforme a autora, funcionam “sob a forma de unidades cristalizadas”, ou seja, a língua e a metalinguagem são concebidas como equivalentes. Saber *a* língua e saber *sobre* a língua, no discurso pedagógico do Estado de Mato Grosso, está na equivalência entre a metalinguagem e a língua, negando-se, como afirma Pfeiffer “a metalinguagem enquanto efeito de interpretação da língua” (2005, p. 30-31).

Nesse sentido, as políticas de língua de Mato Grosso ao propor “desenvolver um trabalho de reflexão não apenas sobre **o código (língua)**”, e também “**oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva**” produzem efeitos no modo como o sujeito se relaciona com a língua e a metalinguagem, como um modo “imobilizador da totalidade”, sobrepondo o caráter pedagógico ao científico da língua. O sujeito, ao ser interpelado por esses efeitos se inscreve na memória discursiva de que não saber usar a língua é não saber escrever, sem considerar o que seja saber *a* língua e saber *sobre* a língua. Por essa razão, o que se tem são repetições de discursos e de práticas discursivas mnemônicas⁴⁸. Ou seja, não há o real trabalho científico da língua. A relação com a exterioridade é apagada pelo discurso pedagógico que não possibilita a historicização do sujeito, “o dizer não sai do lugar” (ORLANDI, 1998, p. 14).

⁴⁸Orlandi (2007d) considera a repetição mnemônica como a repetição empírica que não historiciza, não inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, no interdiscurso. Conforme a autora “a repetição é assim, para o autor, parte da história e não mero exercício mnemônico. Inscrevendo sua formulação no interdiscurso, na memória do dizer, o autor assume sua posição de autoria, produzindo um evento interpretativo, ou seja, o que faz sentido” (ORLANDI, 1998, p. 13).

A prática da oralidade também se inscreve na formação discursiva que toma a língua como um objeto de conhecimento, do qual o sujeito se apropria e toma posse de novos códigos para a comunicação. Observemos no recorte a posição que a oralidade toma no discurso do ensino de língua disciplinarizada pelo Estado.

As atividades com a **oralidade** são importantes porque **favorecem o desenvolvimento das capacidades de ouvir e produzir textos orais**, em diferentes **situações comunicativas** que **favoreçam a manifestação do sujeito, de seu diálogo com o objeto de conhecimento e de seu processo de aquisição e apropriação de novos códigos** (MATO GROSSO, 2010, p. 12, destaques nosso).

Os recortes na sua superfície linguística evidenciam a necessidade do desenvolvimento das capacidades, sejam elas ouvir, falar, se comunicar, produzir textos para interação. Esses recortes recuperam as condições de produção históricas em que esses documentos são formulados; o crescente avanço mercadológico, financeiro e social na esfera mundial, que exige que desenvolva capacidades e competências para a permanência no mercado de trabalho e garanta a inserção do indivíduo nas relações sociais. De fato, tal proposição convoca um domínio de memória inerente à formação discursiva que deriva do pensamento do aparelho do Estado, a Escola, que vê na construção de uma cidadania escolarizada a possibilidade de fazer parte da economia global.

Trazemos para essa reflexão a concepção sobre a prática de leitura nas OCs:

[...] 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**. Compreender a leitura, a partir desse **olhar superador**, tem implícito o reconhecimento da importância da leitura como vivência, que torna possível a construção de significados, a representação do mundo, o compartilhamento de informações, a expressão e a construção da identidade no processo de interação social que revela, a cada um, parte de si e do mundo numa **relação dialética com a cultura, a história e a sociedade** (MATO GROSSO, 2010, p. 7, destaques nosso).

[...] a Leitura, entendida como **atividade humana, é prática produtora de sentido e o leitor, o sujeito que interage e atribui significado ao texto**. O ato de ler ou ouvir leitura de textos deve ser entendido como uma possibilidade de construir ou ampliar significados (MATO GROSSO, 2010, p. 12, destaques nosso).

Vê-se que a prática de leitura é atravessada pelas mesmas formações discursivas que articulam pressupostos cognitivos e pragmáticos, como apontava o documento anterior. Há

uma relação parafrástica⁴⁹ com o primeiro recorte que trata sobre a prática da leitura. O modo como o documento das Orientações Curriculares é dito produz um modo novo de dizer o já-dito. A filiação religiosa do discurso que antes era retomada pelo termo **esforço** na formulação, agora retorna presente no termo **superação**. A discursivização que antes era vista como um esforço para a superação dos obstáculos se mantém no discurso que, por outro dizer, produz o mesmo efeito de sentido.

A concepção histórica na relação entre cultura e sociedade, nessa discursividade, não é compreendida como na teoria discursiva, que toma a história como fato que reclama sentidos à interpretação e não como um dado factual da história documental⁵⁰. Assim, pelo discurso que atravessa a materialidade discursiva do Estado, a historicidade⁵¹ dos sentidos é apagada, pois não se considera o sujeito, a historicidade e sua relação com o simbólico e com o político (ORLANDI, 2004).

Esses movimentos de sentidos permitem constatar que não houve ruptura da memória, houve apenas estabilização dos sentidos. A cristalização dos sentidos. Para Análise de Discurso, os discursos funcionam na encruzilhada de um duplo jogo da memória: a memória institucionalizada que cristaliza os sentidos, que estão na base do pré-construído, e a memória constituída que provoca sempre o novo, o diferente. O que há na materialidade que constitui o documento são repetições discursivas⁵² em relação a uma memória já-dita, isto é, a memória institucional que retoma o pré-construído, produzindo os mesmos sentidos sob a mesma política.

O modo como concebe a linguagem, a língua, a prática oral e de leitura, constitui uma forma-sujeito que se relaciona com a sociedade e constitui uma cidadania bem desenvolvida comportamentalmente, logo capaz de atuar no mercado de trabalho competitivo. Todavia, essa forma de idealizar o desenvolvimento do conhecimento “não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2001a, p. 198). O que nos leva a dizer que não há crescimento intelectual, o que há são efeitos ideológicos que funcionam sobre os sujeitos

⁴⁹Os processos parafrásticos, segundo Orlandi (2007c, p. 36), “são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A parafrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”.

⁵⁰Sobre essa noção ver capítulo I.

⁵¹Para Nunes (2005, p. 01) “trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude”.

⁵²Para entendermos a repetição, tomamos a palavra como uma unidade simbólica. Para Achard (2010, p. 16) “a regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido.” É um jogo de força do simbólico que se constitui no reconhecimento do mesmo na repetição. A regularização é o que regula a retomada na circulação do discurso. Nessa direção, Pêcheux considera juntamente com Achard, a noção de acontecimento. E é nesse sentido que pensamos a formação discursiva.

determinando a sua posição na sua relação com a língua e com a sociedade que vê a linguagem como um objeto a ser adquirido.

5.3 - Diretrizes básicas para a habilidade da Escrita: o que é escrever para o Estado?

Ao se falar de língua, na perspectiva discursiva, está-se falando em relação a uma memória, pelo funcionamento discursivo da própria língua, que permite a produção de sentidos que afetam o sujeito que, ao dizer, produz sentidos. Nessa direção, ao tomarmos nosso objeto de estudo, observamos nos dizeres o funcionamento de determinadas memórias e não outras (DI RENZO, 2005c, 2008) que se filiam às políticas linguísticas do Estado em uma rede significativa de sentidos que funcionam como mecanismos de legitimação da prática linguística na Escola constituindo sujeitos na relação com a língua e a sociedade.

Com efeito, tomamos as políticas de língua escrita do Estado de Mato Grosso como lugar de memória. Por isso, concebemos o discurso da Escola Ciclada e as Orientações Curriculares como o lugar que materializa a memória pelos discursos inscritos em determinadas formações discursivas que constituem um imaginário de sujeito, de língua, de Escola e de sociedade.

Observemos os recortes:

I - um escritor **competente** é aquele que conhece e faz **uso** das possibilidades que lhe são colocadas **culturalmente**, pois todo texto se origina num **contexto sócio-histórico** determinado e é produto de **interações concretas entre pessoas**. Ter **competência** para produzir um bom texto significa planejá-lo em função do seu o objetivo e do leitor a que se destina é, portanto, saber quem vai ler o texto e em que condições de leitura, assim como **adequar** o tipo de texto compatível com a situação e com o objetivo previamente delimitado.

II - Deve também saber **selecionar o gênero**, escolhendo o que for mais **apropriado** aos seus objetivos e a circunstância enunciativa em questão, organizando seu texto de maneira coerente e fazendo uso de argumentos fortes sobre o assunto, **de modo a convencer o leitor**.

III - [...] proporcionar aos seus alunos oportunidades de experimentar e **compreender não apenas as convenções do código** e os traços do **dialeto padrão**, importantes a um texto, mas também às **situações de uso da escrita** e suas diversas possibilidades de realização. (MATO GROSSO, 2001, p. 123, destaques nossos).

Os recortes acima são retirados das diretrizes destinadas à parte de “Produção de Texto”, tal como é intitulado no documento. Observa-se que nos recortes o discurso predominante é a função interacionista da língua, a prática de escrita é uma prática concreta

que se inscreve na interação. A concepção de sujeito constituído **sócio-histórico e culturalmente** tomam o sujeito constituído pelas suas experiências de mundo em contato com culturas diferentes, contrariamente a nossa concepção discursiva que concebe “o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz sentidos” (ORLANDI, 2007c, p. 16). Por isso a necessidade de relacionar a linguagem a sua exterioridade que lhe é constitutiva. Na discursividade de nosso arquivo, o sócio-histórico intervém como um pressuposto para determinar as situações de uso da escrita como instrumento comunicacional.

A presença marcante de termos como **competência, adequado, apropriado**, em uma relação parafrástica produz sentidos filiados ao capitalismo, que exige um cidadão que desenvolva suas habilidades práticas com competência, que se encaixe no processo evolutivo da sociedade de mercado e seja adequado e apropriado para fazer parte dos acelerados avanços de modernidade. Entretanto, o discurso do Estado diz que para ser competente é preciso saber adequar a sua escrita ao dialeto padrão da língua, compreender as convenções de códigos e saber convencer o leitor. Nessa teia discursiva, muitos sentidos se alinham como se fossem um só, mas que, ideologicamente, funcionam determinando uma forma-sujeito.

Ao considerar a escrita padrão da língua como um dialeto, incorpora-se na escrita uma prática sociolinguística⁵³ onde o sujeito deve considerar as situações de uso. Tal diretriz reduz o gesto de escrita ao registro de variedades linguísticas, às manifestações comunicativas em situações concretas. Assim, **“compreender não apenas as convenções do código [...], mas também às situações de uso da escrita”** está filiado à teoria funcionalista da metalinguagem no sistema conversacional, nega-se “a metalinguagem enquanto um efeito de interpretação da língua” (PFEIFFER, 2005, p. 31), ou seja, a língua e a metalinguagem são concebidas como equivalentes no discurso institucional. Do mesmo modo que **“convencer o leitor”** está filiado à formação discursiva que entende a escrita como prática persuasiva.

Por essa concepção de prática linguística, a escrita nas relações sociais se restringe a modos de “interação concretas entre as pessoas”. O que nos parece, mais uma vez, é que o sujeito é tomado como objeto da língua e não como sujeito dela. Diretrizes como essas garantem, dissimuladamente, a unidade na diversidade.

⁵³A Sociolinguística, segundo Mollica (2003, p. 09), “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo”.

No segundo recorte comparece um outro funcionamento discursivo: a aproximação da prática de escrita aos gêneros discursivos. Escrever é saber identificar e selecionar qual gênero é mais adequado à situação. Há um “escamoteamento” da forma pela qual se deve trabalhar com a escrita. Usa-se os gêneros textuais como pretexto para escrever. Sem o gênero discursivo definido não há gestos de escrita, e não há possibilidade de autoria⁵⁴. Escrever não é saber a língua, é saber reconhecer de que gênero se trata. Regularidade que encontramos com muita frequência na materialidade do discurso das OCs, como podemos observar nos recortes abaixo.

A - O desenvolvimento da habilidade linguística, para a construção de qualquer **gênero discursivo**, ultrapassa o limite das frases **para concretizar-se no discurso, isto é, no texto produzido por um locutor e dirigido para um interlocutor**, previamente considerado, **ambos estão inseridos em uma situação comunicativa real**, com uma finalidade determinada (**persuadir, convencer, demover, criticar, incentivar** etc) (MATO GROSSO, 2010, p. 47, destaques nosso).

B - Na produção escrita, o estudante tanto utilizará as informações obtidas pelas diversas leituras, em **gêneros distintos** e em textos diversificados, quanto colocará em prática **o conteúdo apre(e)ndido** sobre os gêneros do discurso. As propostas de produção escrita, desse modo, deverão indicar claramente a **relação interativa** que se estabelece nesse processo, para que o estudante escreva sempre levando em conta um fato básico: **tudo o que é escrito é dirigido a alguém**, com uma determinada **intenção** e em um contexto específico, assim como tudo o que é falado. (MATO GROSSO, 2010, p. 50, destaques nosso).

C - **Ler e escrever, com autonomia**, envolve **domínios cognitivos**, tais como: reconhecer e produzir diferentes **gêneros discursivos**, **adequando-os às situações comunicativas**; **reconhecer e respeitar as variedades linguísticas**; identificar recursos linguístico-discursivos, presentes nos textos orais ou escritos (**implícitos, ironias, subentendidos etc.**), bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego. (MATO GROSSO, 2010, p. 52, destaques nosso).

O discurso sobre os gêneros discursivos, no texto disponibilizado pelo Estado, é tecido em relação ao locutor e interlocutor do texto em uma situação interacional, “**ambos estão inseridos em uma situação comunicativa real**”, determinando sob a forma de

⁵⁴Para a teoria a qual nos filiamos, “a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor). [...] Neste caso o Outro não é o interlocutor, mas o lugar da alteridade constitutiva, presença do outro sentido no sentido, presença da ideologia. Com efeito, a autoria ao mesmo tempo constrói e é construído pela interpretação” (ORLANDI, 2007d, p. 74-75).

formações imaginárias⁵⁵, o efeito pretendido⁵⁶: **persuadir, convencer, demover, criticar, incentivar**, etc.

A materialidade simbólica circunscreve a escrita em um efeito de transparência, de autonomia, uma vez que o sujeito tem o seu gesto de autoria enquadrada a um tipo de gênero. Tal efeito é materializado linguisticamente pela forma como o termo **apre(e)nde**u está grafado. A falsa autonomia do sujeito está no reconhecimento de gênero discursivo determinando a função cognitiva e interativa do texto. *Aprender*, diz o discurso institucional, é o sujeito apropriar-se do gênero textual, dos conteúdos. Assim, o gesto de autoria está silenciado num gesto mecânico de seleção do gênero. A produção textual é praticada mediante a seleção do gênero que o sujeito deve fazer antes de produzir.

O conceito de discurso no recorte A é aplicado em relação à prática usual do texto na interação. O discurso não é tomado como um lugar de observação entre língua e ideologia (ORLANDI, 2007d), o texto não é concebido como uma unidade significativa afetada pelas condições de produção como um lugar de jogo de sentidos. Ao contrário, são *previamente considerados* em uma situação concreta de interação, considerando na textualidade uma função do texto com o exterior⁵⁷.

Considerar os textos como situações comunicativas, reconhecer e respeitar as variedades linguísticas, significa que, de certo modo, o texto institucional filia-se a uma memória de escrita condicionada às questões sociolingüísticas, bem como pragmáticas, que vê o gesto de escrever em um movimento de inserir o sujeito em uma relação com o social.

O que as diretrizes vão constituindo são práticas de escrita que apelam incessantemente para o reconhecimento de gêneros, das variedades, das práticas comunicacionais, impondo um desenvolvimento mecânico do gesto de escrita que apaga o gesto de autoria e de significação do sujeito. São dizeres que funcionam como pressupostos para constituição de uma sociedade que tem o falso domínio da escrita e da língua, mas que se diz letrada.

⁵⁵As Formações Imaginárias funcionam como mecanismos de antecipação. Os mecanismos de antecipação, conforme Orlandi (2007c, p. 39), “regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”.

⁵⁶Essa regularidade também encontramos nos recortes anteriores na expressão “convencer o leitor”.

⁵⁷A exterioridade aqui compreendida não tem o mesmo estatuto que na Análise de Discurso. Exterioridade nessa concepção se dá em relação ao outro e não a “exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)” (ORLANDI, 2007d, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Lembremos que incompletude é condição da linguagem, pois
nem tudo pode ser dito, há sempre palavras por dizer.*
(MARIANI, 2008, p. 26)

Compreendemos que o processo de constituição de sentidos do discurso institucional permite dar visibilidade a uma relação do sujeito com os sentidos em uma relação que produz história e configura a sociedade, em relação a uma memória. Dessa forma, o modo como o sistema ciclado concebe a prática da escrita, apaga a própria forma de produzir sentido sobre e a partir dela. Com isso, o sujeito não se significa e nem significa a relação da escrita com a sociedade, nem se inscreve em uma relação simbólica como lugar de significação (DI RENZO, 2005c). Nesse sentido, a divisão do trabalho intelectual sofre o apagamento, efeito do capitalismo que determina as relações sociais e divide a sociedade em fracassados e bem sucedidos.

Diante dessas políticas de língua do Estado, como é que fica a avaliação do ensino-aprendizagem? Que filtro é esse que o sujeito tem do conhecimento, uma vez que há um esvaziamento do que é ensino na escola? As políticas do Estado se revestem dos efeitos de um humanismo, em que o humano é fazer avançar o aluno de ano para outro, de um ciclo para outro, mesmo que não tenha se apropriado do conhecimento básico para o crescimento intelectual suficiente. O efeito de desumano pode produzir no sujeito, na posição professor, “o não-ensino, a não-cobrança”, pois pode significar o “prejuízo” para o sujeito aluno. Não reter é humano, não exigir é humano. Conduzir/cobrar que ele aprenda é desumano. E essa é uma concepção que apaga o processo de escolarização na relação do sujeito mediado pelo conhecimento.

O discurso institucional cria um enclausuramento em uma política que disciplinariza e individualiza os sujeitos, formando sujeitos escolarizados com seriíssimas dificuldades de alfabetização. Não se dá a eles competência nem habilidade. Essa é uma posição de política do Estado e não de políticas de língua.

O esvaziamento do ensino permite que qualquer coisa vale no processo de ensino e de aprendizagem, até mesmo o não-aprendizado. Mesmo que o sujeito aluno demonstre falta de competência linguística para progredir, ele avança porque se tem o efeito progressão, de sucesso, pois está em questão o *respeito* pelo que já se sabe naquela idade, ou seja, pela cognição que o possibilitará adquirir conhecimento. Assim, o sujeito aluno vai para a fase

seguinte, o que ele não aprendeu fica para traz por que a turma tem que prosseguir também, no mesmo ritmo. Com isso, imputa-se apenas a ele a responsabilidade pelo seu sucesso.

A escola ocupa um lugar de sacerdócio, o lugar da clemência. A sua vocação é perdoar, admitir que o sujeito seja suscetível a erros, por essa razão, a progressão continuada o inscreve para o ano seguinte com todas as suas limitações “sem prejuízo” de aprendizagem. E em nome da solidariedade humana, do discurso institucional, o aluno segue... não sabendo, não se apropriando, mas escolarizado.

A filiação na formação discursiva religiosa do Estado produz efeitos que funcionam no imaginário do sujeito escolar de que é preciso sacrifícios para aprender e desenvolver habilidades e competências, por essa razão, a retenção seria punição e não a redenção. Esse é o lugar da Escola, mesmo com dificuldades o sujeito precisa prosseguir na sua “caminhada”, completar o tempo de escolaridade e poder disputar o seu direito à sociedade. Pfeiffer (2011, p. 150) afirma que “podemos pensar a escola sob o efeito de um sentido republicano que a estabelece como o lugar de preparação e de evidência de qualidades dos homens que disputam, e já não mais herdam, lugares sociais”.

As políticas de educação e de língua do Estado fazem funcionar um imaginário de cidadão diluído entre desigualdades e diferenças e solidariedade, em que o cultural e o humanismo se sobrepõem à diversidade/unidade linguística e inscreve a língua como instrumento de comunicação. São políticas que definem língua, sujeito e práticas de escrita que legitimam determinadas relações que configuraram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem na sociedade. A apropriação da língua do Estado se confunde com comportamento e atitudes linguísticas culturalmente eleitos.

Discursos como esse do Estado nos permitem refletir: qual o lugar que a escrita ocupa nas instituições escolares e no Estado? O discurso sobre a prática de escrita da Escola Ciclada propõe um discurso pedagogizante da escrita, em um jogo de dizeres, que mobilizam sentidos que retiram da própria escrita o seu funcionamento. Para essas políticas, a escrita ainda se dá em um processo de comunicação ou expressão, e não na relação do sujeito com a exterioridade, com consequências importantes sobre “as formas da vida social, a institucionalização das relações sócio-históricas” (ORLANDI, 2008b, p. 82).

A prática de escrita concebida pelo discurso do Estado limita a constituição do sujeito e o apaga frente as suas práticas sociais, pois, o seu lugar na língua constitui-se como letrado a sua margem. As concepções teóricas que sustentam os documentos institucionais se abrem a gestos de interpretação que funcionam na formação de um sujeito, produzindo a

ilusão de autonomia e cidadania pelo modo como o responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem.

Assim, o sujeito é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, uma vez que a Escola, pela sua atuação benevolente, fornece-lhe “todos” os meios para desenvolver as competências necessárias. Entendemos, assim, que essa forma de conceber a escrita e a língua apaga o político da língua e também das relações sociais que, ilusoriamente pelo efeito da ideologia, sustentam as divisões existentes na sociedade capitalista.

Compreendemos que as políticas de escrita do Estado promovem um discurso que captura os sujeitos como praticantes de uma língua e de uma escrita como objeto de comunicação cabendo a ele simplesmente aprender os gêneros não para deles fazer uso social, mas, sobretudo, para praticar exercícios sobre algumas estruturas da língua.

O Estado instrumentaliza o professor para que ele possa desenvolver um trabalho de modo a engessar os sujeitos em nome da interação, do diálogo e da divulgação da cultura. Há um esvaziamento do ensino por uma presença & ausência que ao mesmo tempo que se apresenta como uma política pública esvai-se em discursos mnemônicos, esvaziados da ciência da linguagem, inscrevendo as políticas de língua em uma concepção antropológica e cultural, não as instrumentalizando com tecnologias advindas das ciências da língua.

Deste modo, dizemos que os sentidos dessas políticas de língua escrita constituem uma memória que retoma um imaginário de uma forma-sujeito que se submete à lei do Estado, que cumpre os seus direitos e deveres e estabelece uma certa ordem social, uma cidadania. Os sujeitos são *adaptados* de acordo com o interesse do Estado. Dessa forma, constitui-se, assim, uma sociedade disciplinarizada e individualista, que se utiliza da escrita para legitimar apenas um gesto de comunicação e expressão entre os indivíduos.

Pensar esses dizeres como regularização de uma memória permite dar visibilidade aos processos de constituição de sujeitos que na relação com a língua, produz um imaginário de sociedade que sabe usar a língua e sabe sobre a língua, mas não sabe a língua. No nosso caso específico, sabe-se fazer exercícios, mas não se sabe a escrita. São imaginários de sujeitos “escolarizados-adequados”⁵⁸.

Refletir sobre a formulação das diretrizes constitui um gesto de leitura que historiciza a produção de sujeitos pela institucionalização de determinadas concepções de língua e de escrita. Para Di Renzo (2008, p. 13) “trata-se de uma política de trabalho com a língua de forma higienizada da sua relação com o sujeito, pois este apenas a descreve e a contempla,

⁵⁸Compreendemos esse funcionamento na mesma concepção de SILVA (2007a).

mas não se significa nela”. Essas reflexões nos permitem observar o apagamento do político e da ideologia que produzem sentidos que trabalham a língua de modo natural, transparente, sentidos são atravessados pelo interdiscurso que concebe o uso da língua na “indistinação de um certo saber sobre a língua” (Di Renzo, 2005c).

Nessa medida, o discurso do Estado nos faz levantar outras questões para o percurso de reflexão em relação ao modo como a produção do conhecimento e o Estado se dão na relação com a escrita, a ética e o político, uma vez que esses discursos nos fazem refletir sobre o lugar que a escrita ocupa nas instituições escolares.

O percurso teórico-analítico nos faz levantar também outros questionamentos sobre o sujeito professor frente às políticas de língua do Estado, inscrito em uma posição de professor de língua. É fundamental compreendermos, então: como os dizeres do Estado são interpretados e reproduzidos pelo sujeito professor? Quais sentidos são postos em funcionamento na prática de escrita pelos professores de língua? Como os professores se posicionam discursivamente em relação às políticas cristalizadas do Estado? Como lidam com as políticas que constituem um esvaziamento do que é ensino na Escola?

Compreender a escrita como constitutiva do sujeito e da configuração da sociedade, significa trabalhar a relação metalinguística da escrita sobre ela mesma e sobre uma memória que constitui uma forma-sujeito na relação com a produção do conhecimento. Ela é a condição para que o sujeito se signifique e se identifique como um sujeito escolarizado.

Ao perceber o funcionamento em jogo, nessa rede de sentido, compreendemos como o Estado concebe a língua e a escrita como lugar opaco, transparente e engessa os sujeitos em uma forma-sujeito exterior à língua e aos sentidos, “naturalizando sentidos, deshistoricizando sujeitos, individualizando igualdades” (PFEIFFER, 2000, p. 174).

As políticas de língua, enquanto instrumento de individualização do sujeito pelo Estado, pela forma como textualiza a prática de escrita, estabiliza a relação dos sujeitos com a sociedade, pelo modo como constitui os sujeitos e os sentidos, a partir de pré-construídos que funcionam na base da homogeneização dos sujeitos e da cidadania que constitui a sociedade mato-grossense.

Este estudo se faz, enquanto lugar de reflexão e produção da ciência da língua/linguagem, como uma contribuição para a ruptura com os paradigmas que sustentam a elaboração de documentos reguladores, propondo um deslocamento do discurso institucional para o trabalho com a língua a partir de uma perspectiva teórica que considera a produção do saber junto à constituição da língua na relação com o sujeito e com os sentidos. Contribui

também para a desconstrução de práticas que engessam uma forma-sujeito atravessada pelo imaginário de que saber a língua é saber escrever, possibilitando a reflexão sobre os modos de ensinar a escrita rompendo com o imaginário que concebe a língua enquanto metalíngua e não efeito dela.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE/Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre [et al]. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.
- ARROYO, Miguel G.; SOUZA, Eustáquia Salvadora. **Organizações escolares flexíveis – Os Ciclos de Formação**. Diálogo transcrito. Disponível em: <<http://educando.wordpress.com/2007/04/23/106/>>. Acesso em: 25 out. 2011.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dez. 1999.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. Língua e Hiperlíngua. **Língua e Instrumentos Linguísticos**. Campinas: Pontes Editora, 1998.
- AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como políticas públicas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 18, Nov. 1999.
- _____. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País. **Estudos Avançados**. 15 (42), 2001.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita seguido de novos ensaios críticos**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Diálogo transcrito entre Professor Miguel Arroyo e Professora Eustáquia Salvadora de Souza**. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175,0.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- DI NARDI, Fabiele Stockmans. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com a língua e discurso. **Revista Organon**, V.17, n. 35, p.65-83, 2003.

DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a importação do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2005a.

_____. La Lengua de nunca acabar: o rela da língua e o real da história. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (org). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Clara Luz, 2005.

_____. Liceu Cuiabano: língua nacional, religião e estado. In: ORLANDI, Eni P. GUIMARÃES, Eduardo (orgs). **Institucionalização dos estudos da linguagem a disciplinarização das ideias linguísticas**, Campinas: Pontes, 2002.

_____. Escola e a formulação das Políticas Linguísticas. **Revista Letras da Universidade de Brasília**, Volume 1 – Número 2 – Ano I – nov/2008, p. 5- 15.

_____. A Língua Materna e Língua Nacional. In: Seminário de Análise de Discurso, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos II Seminário de Análise de Discurso – SEAD**. Porto Alegre: 2005. Simpósio. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/>> Acesso em: 15 ago. 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: autores Associados, 2001a.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, nº 018, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, p. 35-40, 2001b.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **A Linguística entre os nomes da linguagem – uma reflexão na História das Idéias Linguísticas no Brasil**. 2009. 236 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua no discurso. **Revista Organon**. V. 17, n. 35, 2003.

GALLO, Solange Leda. O ensino da língua “materna” no Brasil do século XIX: a mãe outra. In: GUIMARÃES, Eduardo. ORLANDI, Eni P. (org). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do Arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni P. [et al.] (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. ORLANDI, Eni P. Identidade linguística. In: GUIMARÃES, Eduardo. ORLANDI, Eni P. (org). **Língua e cidadania**. Campinas: Pontes, 1996.

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

_____. **Política de Línguas**: Língua Oficial. Disponível em:
<http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. **Política de Línguas**: Língua Nacional. Disponível em:
<http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm>. Acesso em: 12 de mar

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer querer dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni P. [et al.] (org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, 2005.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001, 32-57.

LECLERC, Gesuína. Sistema Único de Ensino: o desafio da construção e da ampliação do espaço público de direitos na escola pública de Mato Grosso. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 78. Abril 2002.

MACHADO, Isadora Lima. Para além das palavras e das coisas : Friedrich W. Nietzsche e as Ciências da Linguagem. 2011. 164 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. Língua Nacional e Pontos de subjetivação. **Estudos Linguísticos**. São Paulo. V. 37, n. 3, p. 25-31, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso. 2010. Disponível em:<<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

MICHAELIS. Dicionário Moderno de Língua Portuguesa. Eletrônico. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>> Acesso em: 7 jan. 2011.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. da. **O ambiente no discurso jurídico da política pública urbana no Estado de Mato Grosso**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 2009.

NUNES, José Horta. **Dicionário no Brasil análise e história do século XVI ao XIX**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: Seminário de Análise de Discurso, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos II Seminário de Análise de Discurso – SEAD**. Porto Alegre. 2005. Simpósio. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das ideias linguísticas**. Cáceres: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987

_____. Paráfrase e Polissemia. A fluidez nos Limites do Simbólico. **Rua - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI**. Campinas, nº. 4, mar. 1998.

_____. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. **Escritos**. Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri – Labeurb. Nº 5, 1999^a.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. **Escritos**. Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri – Labeurb. Nº 4, 1999^b.

_____. Apresentação. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das ideias linguísticas**. Cáceres: Unemat Editora, 2001^a.

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2001^b.

_____. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Cidades dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Introdução às ciências da linguagem. **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006a.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. MIRIANI, Bethania (org). **A escrita e os escritos: reflexões em análises do discurso e psicanálise**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006b.

_____. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy [*et al.*]. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a.

_____. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Políticas linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, Campinas: Editora Pontes, 2007b.

_____. **Análise de discurso princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007c.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 5. ed. 2007d.

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

_____. **Terra à vista discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora Unicamp, 2008a.

_____. **Discurso e texto formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Editora Pontes, 2008b.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Discurso e políticas públicas urbanas a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010.

PAGOTTO, Emilio Gozze. O linguista e a burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Políticas linguística no Brasil**. Campinas: Editora Pontes, Campinas: Pontes, 2007.

PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua, Imigração e Nacionalidade**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, SP: 1999.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. [*et al.*] (org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3. ed. - Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010a.

_____. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre [*et al.*]. **Papel da Memória**. Campinas: Editora Pontes, 2010b.

_____. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas: Editora Pontes, 2006.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2010c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise. HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica um lugar para o sujeito**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

_____. Língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das ideias linguísticas**. Cáceres: Unemat Editora, 2001.

_____. Retórica: sujeito e escolarização. In: ORLANDI, Eni P. GUIMARÃES, Eduardo (orgs). **Institucionalização dos estudos da linguagem a disciplinarização das ideias linguísticas**, Campinas: Pontes, 2002.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo. BRUN de PAULA, Mirian Rose (orgs). **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. Políticas Públicas: Educação E Linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**. V. 53, n. 2, p. 149-155, 2011.

Qualidade da educação no Brasil ainda é Baixa, aponta Unesco. São Paulo, 2010.
Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175,0.htm>> Acesso em: 10 nov. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução Raquel Ramallete, Lais Eleonora Vilanova, Ligia Vassalo e Eloísa de Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

RELATÓRIO DA UNESCO. Disponível em:
<<http://www.euvocetodospelaeducacao.org.br/?p=1732>> Acesso em: 10 nov. 2011.

ROCHA, Andréa Pires; FAQUIN, Evelyn Secco. Gestão da Política Educacional sob a Égide de Determinações Políticas, Ideológicas e Econômicas do Neoliberalismo. **Serviço Social em Revista**. Vol. 8, nº 2. Jan/Jun 2006.

RODRIGUES, Suzy Lagazzi. O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Políticas linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Políticas Públicas de Direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, Eni. (Org). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG Editora, 2010. p. 127-160.

SARIAN, Maristela. C.. “O desafio está nas mãos do professor”: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. In. DIAS, C. *E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]*. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 30. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Espaços Urbanos – Espaços da Escrita. **Escritos**. Laboratório de Estudos Urbanos Nudetri – Labeurb. Nº 5, 1999.

_____. A alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das ideias linguísticas**. Cáceres: Unemat Editora, 2001.

_____. Colégios do Brasil: o caraça. In: ORLANDI, Eni P. GUIMARÃES, Eduardo (orgs). **Institucionalização dos estudos da linguagem a disciplinarização das ideias linguísticas**, Campinas: Pontes, 2002.

_____. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: MIRIANI, Bethania (org). **A escrita e os escritos: reflexões em análises do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. História das Ideias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas. In: **X Jornada de História das Ideias Linguísticas**, 2007a. Minas Gerais. Disponível em: <www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Políticas linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007b.

_____. A disciplinarização da Linguística: Ciência e Estado. In: **IV Congresso Internacional da ABRALIN**, 2005, Brasília. Disponível em: <www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>. Acesso em: 20 jun. 2011.

SIQUEIRA, Elisabeth Madureira. **História de Mato Grosso da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: EdUFMT entrelinhas, 2002.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Reflexões sobre a organização do ensino em sistema ciclo no cenário educacional**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/espaco-virtual/tecendo-trama>> Acesso em: 25 out. 2011.

SOUZA, Ana Maria de. **Relatos da Cidade nomadismo, territorialidades urbanas e imprensa Cuiabá – MT segunda metade do século XX**. Cuiabá: EdUFMT entrelinhas, 2007.

STREMEL, Sivana; MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum**. Education Maringá. V. 33, nº 2, p. 227-238, 2011.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestrado em linguística. Histórico. Disponível em: <<http://www.unemat.br/prppg/linguistica/?link=historico>>. Acesso em: 20 out. 2011.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. História das Ideias Linguísticas. Histórico. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/hil/>>. Acesso em: 02 fev. 2011.