UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIMONE APARECIDA CONCEIÇÃO FAVARETTO

**Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua,
linguagem e lingua(gem)**

SÃO PAULO

2013

SIMONE APARECIDA CONCEIÇÃO FAVARETTO

**Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua,
linguagem e lingua(gem)**

Versão corrigida

Dissertação apresentada à banca examinadora
como parte dos requisitos necessários para
obtenção do título de Mestre em Educação pela
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Livre-docente Claudemir Belintane.

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.9 Favaretto, Simone Aparecida Conceição

F272d Um discurso sobre a escolarização da língua materna : língua, linguagem e lingua(gem) / Simone Aparecida Conceição Favaretto ; orientação Claudemir Belintane. São Paulo : s.n., 2013.
159 p. : il, grafs .tabs. fotos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Linguagem - Ensino 2. Língua portuguesa 3. Currículos e programas 4. Ensino e aprendizagem 5. Fonoaudiologia I. Belintane, Claudemir, orient.

Nome: FAVARETTO, Simone Aparecida Conceição

Título: Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua, linguagem e lingua(gem)

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Livre-docente _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa . Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Dan, Nara e Caio, pedras preciosas de
acervo particular e domínio universal.

Agradecimentos

Ao meu orientador Claudemir Belintane, minha principal referência quando o assunto são as contribuições da psicanálise para a língua, a linguagem e a Educação, pela oportunidade de, atuando como mestre, me permitir uma experiência de autoria.

À Janice Caovila, admirável amiga e colega de trabalho, por ajudar a focar e dispersar e convergir, em assuntos para além da fonoaudiologia.

À Luísa de Arruda Nepomuceno por me ampliar o horizonte da linguagem e da linguística para além da clínica e da sala de aula.

Ao professor Tom e às professoras Esmeralda, Irenilde e Beth Brait por me suportarem alienígena.

Aos colegas do grupo Oralidade-Escrita por alicerçarem teoricamente minhas reflexões da prática no entre lugar saúde e educação.

Ao Rinaldo, Ana Paula, Lucimara, Márcia, Ana e Viviane por darem suporte e acolherem minhas derivas sobre linguagem e discurso no entrelaçamento entre Foucault e a psicanálise.

Aos colegas da EOT por reafirmarem a necessidade da diferença na composição da qualidade do pensar e do fazer, com especial reverência à Alice Kanda Maalouf que materializa o bem que faz a multidisciplinaridade.

À Zú e à Rê , trinta anos depois, vivendo e aprendendo e rindo muito.

À Maria Celeste Arantes Corrêa, parceira experiente que, como doutora doula, contribuiu com a escolha dos cuidados iniciais aos rebentos, autora e texto.

À tia Dina, meu vínculo mais antigo, e Yasmin, meu vínculo mais recente, pelas experiências de maternagem.

À Nara, pelos convites à fruição em tempos tensos.

Ao Caio, pela compreensão das minhas ausências.

A cada colega de cada equipe de trabalho com quem atuei ao longo de meu percurso de trabalho na Saúde e na Educação.

A cada professor e cada professora com quem formei dupla de interlocução.

A cada criança que me convocou e convoca à interlocução e a pensar e fazer a qualidade do serviço público.

PRIMEIRA: Não falemos mais. Por mim, cansa-me o esforço que fazeis para falar. . . Dói-me o intervalo que há entre o que pensais e o que dizeis. . . A minha consciência boia à tona da sonolência apavorada dos meus sentidos pela minha pele.. . Não sei o que é isto, mas é o que sinto. . . Preciso dizer frases confusas, um pouco longas, que custem a dizer. . . Não sentis tudo isto como uma aranha enorme que nos tece de alma a alma uma teia negra que nos prende?

SEGUNDA. - Não sinto nada... Sinto as minhas sensações como uma coisa que se sente. . . Quem é que eu estou sendo ?. . . Quem é que está falando com a minha voz ?. . . Ah. escutai...

PRIMEIRA e TERCEIRA. - Quem foi? (p.125)

Fernando Pessoa*¹

¹O marinheiro in O eu e outros eus ; <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000009.pdf>
Acesso em 10/09/2012

LISTA DE SIGLAS e ABREVIATURAS

Art.	Artigo
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EOT	Equipe de Orientação Técnica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais – primeira a quarta séries do Ensino Fundamental
PCN - LP	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa
PC- 1992	Uma Proposta Integrada para o trabalho em creches e EMEI's
PC- 2004	Proposta Curricular volume I
PC - 2007	Proposta Curricular volume II cadernos 1, 2,3 e 5
PC - 2007/1	Proposta Curricular volume II caderno 1 - Introdução
PC - 2007/2	Proposta Curricular volume II caderno 2 – Educação Infantil
PC - 2007/3	Proposta Curricular volume II caderno 3 – Ensino Fundamental
PC - 2007/5	Proposta Curricular volume II caderno 5 – Educação Especial

PMSBC	Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
PT	Partido dos Trabalhadores
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RCN - 1	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – volume 1: Introdução
RCN - 2	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – volume 2 : Formação Pessoal e Social
RCN - 3	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – volume 3: Conhecimento de Mundo
Res	Resolução
SEC-SBC	Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo
SBC	São Bernardo do Campo
SME	Sistema Municipal de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Resumo

FAVARETTO, S.A.C. **Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua, linguagem e lingua(gem)**. 2013. 159f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este estudo teve o objetivo de problematizar a maneira como o ensino de língua materna pode funcionar como forma de modelar as subjetividades contemporâneas, nas interações vivenciadas pela criança-aluno que ocorrem na escola, da mesma forma que esse ensino evidencia a modelação das redes locais em relação ao sistema nacional. Em um diálogo cauteloso entre Michel Foucault, a Psicanálise e a Linguística, a teia discursiva que se estrutura a partir de tema tão complexo foi analisada, assim como sua forma de captura dos sujeitos no ambiente escolar e no próprio discurso educacional em vigor. Da análise do discurso foram utilizados elementos para compreender e fazer viver os saberes, postos no currículo de língua portuguesa de uma rede municipal do sistema educacional brasileiro, os quais, tratados como discurso de seus atores sociais sobre o manejo no ensino da língua materna, responderam às seguintes questões: Qual a relevância da comunicação, da linguagem, da língua e dos sujeitos no ensino de língua materna? Como se entende a formação do sujeito de linguagem? Quais são as práticas discursivas desejadas na articulação sujeitos-atores e língua, nas propostas de ensino da língua materna? Qual a importância das diferenças individuais nas políticas de ensino de língua materna? A delimitação dos referenciais teóricos que sustentam o ensino de língua materna como objeto de conhecimento e como estratégia de governamentalidade, no ambiente escolar, a perspectiva do currículo como documento de identidade e a apresentação da rede em discurso sobre o ensino pro-posto desencadearam o entrecruzamento das finalidades, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, com os sentidos de língua, linguagem e infância materializados, permitindo pensar que a sujeição às diretrizes nacionais apagou o percurso histórico e a singularidade da rede local, ao mesmo tempo que o controle do discurso prescindiu da subjetividade como agente de expressão. Deste estudo decorreu a constatação de que a língua e a linguagem compõem o cenário de tensões entre os dispositivos de poder e o funcionamento dos sujeitos, assim como a forma pensada de ensinar escolariza a língua e aprisiona a ela e a seus agentes, o que faz pensar que a diferenciação entre língua e linguagem não é algo dispensável de reflexão nos dias de hoje.

Palavras-chave: currículo; fonoaudiologia; língua materna; língua portuguesa; lingua(gem).

Abstract

FAVARETTO, S.A.C. A discourse on the schooling of the native language: language, *language* and *language*. 2013. 159f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This study aimed to discuss how the teaching of native language can function as a way of modeling the contemporary subjectivities, the interactions experienced by the child-student in the school likewise that teaching emphasizes the modeling education networks of cities in compared to the national system. In a cautious dialogue between Michel Foucault, psychoanalysis and linguistics, the discursive structure from subject as complex was analyzed as well as their way of capturing the subject in the school environment and the own educational discourse in force. Of discourse analysis were used to understand the elements and the knowledge, put in the curriculum of portuguese language teaching in the a municipal educational system, which, treated as social actors talk about their management in native language teaching, answered the following questions: What is the relevance of communication, speech, language and subjects in native language teaching? What is the formation of the subject of language? What are the discursive practices desired joint subject-actors and language in the proposed teaching of native language? What is the importance of individual differences in the policies of native language teaching? The demarcation of the theoretical frameworks that underpin the teaching of native language as an object of knowledge and as a strategy of The demarcation of the theoretical frameworks that underpin the teaching of native language as an object of knowledge and as a strategy of governmentality, in the school environment, the prospect of the curriculum as an identity document and presentation of network discourse about teaching proposed triggered the intersection of purposes, goals, content and instructional guidance with the different meanings of language and childhood materialized, thinking that subjection to national guidelines erased the historical background and the uniqueness of the local school system, while control the discourse of subjectivity dispenses as agent expression. This study took the realization that the language set the scene of tensions between the power devices and operation of the subject, as well as the form designed to teach the language schooling and imprisons her and her agents, what makes you think that differentiation between the different meanings of the word language is not something dispensable for reflection today.

Keywords: curriculum; speech language and hearing sciences; portuguese language; native language; language

Sumário

UM COMEÇO	13
OS SENTIDOS DA LÍNGUA E DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA	22
Uma nota sobre outro e Outro	31
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	35
Histórico sobre o ensino de língua materna	35
Derivações do pensar e ensinar língua materna	46
Os currículos e o ensino	49
O município e sua rede municipal de ensino	56
TEORIA E IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS	61
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	67
DISPOSITIVOS DE PODER E GOVERNAMENTALIDADE; CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT	69
Sujeito e poder	73
Estratégias de poder: disciplinar e vigiar	74
Ordem discursiva	76
Mecanismos de rarefação	77
Dispositivo de governamentalidade	79
ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES	87
Estruturação das propostas curriculares	87
A perspectiva histórica no corpus: o que dizem os currículos sobre a história do ensino de língua materna?	92
Ensino de língua materna: o que, para que, como	106
A criança, a infância e o brincar	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	157

UM COMEÇO

A educação básica na escola pública brasileira como espaço de formação teve sua dinâmica modificada significativamente nas últimas décadas. A diversidade humana presente nas salas de aula do ensino obrigatório ampliou-se mais e mais com a democratização e as políticas de inclusão. Há meninos, meninas, pobres e meio pobres, com pais, com mães, sem pai ou mãe, que andam, usam cadeira de rodas, enxergam, não enxergam, falam, não falam, brasileiros, estrangeiros, provenientes de muitos lugares do país. Sujeitos todos. Alguns, no contato inicial, por serem tão diferentes de nós, podem parecer estranhos, estrangeiros, anormais. Essa miscelânea de eus e outros tem como enredo o direito de acesso ao currículo, o que convoca a discussões sobre o papel da escolarização e da educação escolar no desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, faz surgirem problematizações quanto à interferência, nas formas de ensinar e aprender que se concretizam no ambiente escolar, de elementos considerados externos à Educação, tais como o Direito, a Justiça, a Medicina e demais ciências da Saúde. A escola é lugar de tensões, lócus de convivência em que atuam práticas discursivas verbais e não verbais - sendo as primeiras aparentemente dominantes, porque mais visíveis:

A escola é, assim, a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura incutir a aceitação de regras de competição próprias da estrutura social e econômica. (AFONSO, 2005, p. 24)

A escola é, portanto, lugar de tensões entre esses outros, sujeitos e discursos. Idealmente, o convívio seria alimentado pela comunicação ajustada de maneira que as diferenças pudessem circular e favorecer um enlaçamento tal que cada um possa compor o discurso produzido e também responsabilizar-se pelo discurso gerado. Neste caso, o ajuste poderia se dar pela língua. Mas qual língua? Que língua ensinável comporta(ria) a diversidade de todos os eus e os outros? Língua ou linguagem?

Este estudo foi se consolidando neste cenário em que migrações internas entre campos de conhecimento que têm a linguagem como objeto de estudo e trabalho fazem ruir os muros simbólicos entre eles, dando lugar a uma reconstituição de tecidos culturais e criando novas dinâmicas de pensar e fazer.

O objeto desta pesquisa surgiu a partir de minha imersão no discurso da Educação Básica como fonoaudióloga educacional da equipe de orientação técnica da secretaria de educação do município de São Bernardo do Campo-SP. Resultado das parcerias com professores, gestores, psicólogos escolares, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeuta, demais colegas fonoaudiólogas e pais/responsáveis por alunos em situações em que o prejuízo da comunicação ameaçava a aprendizagem, fui circunscrevendo um campo de constatações e incertezas, configurado como um problema a ser pesquisado.

Diferentemente do cenário atual, no início de minha atuação profissional, algumas crianças eram categorizadas como possíveis alunos de classes comuns da educação básica, enquanto outras eram encaminhadas a escolas ou serviços de educação especial. A definição das possibilidades de aprendizagem, como aluno, de cada uma delas, a partir de sua forma de manifestação em um cenário clínico, desvinculada das reais condições de efetivação de ajustes e apoios que o ambiente escolar poderia/deveria promover, foi gerando incômodo, contestação e rearranjos mais abrangentes. Desse estado interno decorreu a aproximação com o campo educacional e, em seguida, a já referida imersão.

A experiência como profissional de Saúde atuando na Educação permitiu problematizar o lugar da escola na identificação da presença de patologias clínicas, na identificação de necessidades educacionais especiais e na formação para a cidadania crítica e participativa. Tal atuação nesse espaço social com determinação histórico-ideológica possibilitou reflexões sobre as condições de produção do discurso a ser nele ensinado e aprendido e sua relação com a singularidade humana. Com isso, a significação da insatisfação com o modelo educacional vigente foi gradativa, tendo passado pela formação oferecida aos estudantes desde a ditadura militar quando eu era aluna - época divisora de águas na história da educação brasileira no que se refere à ruptura

com o ensino na perspectiva humanista e implantação das reformas posteriores.

Na análise das relações entre TODO- política pública - e PARTE- criança em desenvolvimento - nos objetivos do trabalho destacou-se um ponto de convergência: a linguagem, e , mais precisamente, o ensino de língua materna.

Por materna, trato aqui a primeira língua, assumindo a hipótese cronológica de apropriação da linguagem, diferenciando *saber uma língua* e *conhecer uma língua*:

Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em vocês e enuncia por sua boca, como destacado a título do “eu” (Je). Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos (...) A língua que se sabe é dita a língua materna. (MELMAN²,1992,p15 apud CASTRO, 2006,p.136)

Nos anos de 2007 e 2008, tive a oportunidade de compor com professores do ensino fundamental grupos de discussão sobre comunicação e linguagem, selecionados por terem em seu grupo-classe alunos que demandavam reflexão sobre esse tema porque a comunicação professor-aluno estava prejudicada. Revisitamos a proposta curricular de Língua Portuguesa, especialmente sua modalidade oral, e as possibilidades criadas a partir dela para expressão, verbal ou não, no contexto escolar. Uma das constatações foi a de que alunos falantes e não falantes ocupavam o mesmo lugar no texto coletivo, ou seja, havia pouco espaço para expressão de qualquer aluno, além de pouco uso do conteúdo expressado individualmente. A experiência discursiva de vivência e reflexão, a partir das interações e da troca de pontos de vista, era rara, ainda que o aluno já dominasse a modalidade oral da língua. Como fundamentar essa prática, se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “produzir linguagem significa produzir discursos”, o

²MELMAN, C., **Imigrantes. Incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. São Paulo: Escuta, 1992, p15-16 .

“discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” e o “ texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (1997, p.23)?

Como consequência, instalou-se a preocupação em identificar os ideais e valores que tomam corpo nas palavras, circulam discursivamente e passam a influenciar os modos de vida como verdade. O papel da língua materna e o manejo da linguagem no ensino de língua portuguesa passaram a ser objeto de dissecação, como metalinguagem. Ditas na mesma língua, palavras possuem significações nem sempre óbvias para todos os envolvidos.

Tendo como fundamento que a linguagem é a base da subjetividade, o sujeito é efeito de linguagem (LACAN,1996) e a escola, aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER,1983), interessou-nos investigar a relação entre a educação, a apropriação da língua materna e o desenvolvimento individual transversalizado por ambas. Considerando o currículo como documento de identidade (SILVA T., 2011), as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa da rede municipal de São Bernardo do Campo foram analisadas como formação discursiva.

Com esse espírito de analisar para compreender e fazer viver, o termo *discurso* é a base da pesquisa aqui apresentada. Considerado como condição essencial para o enlace social e meio de materialização de dogmas e estratégias de poder que definem um dado tempo histórico, o discurso, como processo de significação, permite que a singularidade de cada sujeito apareça sob a forma das enunciações por ele produzidas na perspectiva de que “dizer é o ato que domestica o significar” (ORLANDI, 2011, p.54). Os currículos de língua portuguesa foram analisados como discurso, por terem sido ditos pelos atores sociais da rede de ensino a partir do atuar, refletir e incorporar novos saberes na roda permanente de fazer educação pública. Dito para ser escrito para ser dito e transposto em ato, o discurso da rede é resultado do movimento básico de norteadores de política pública que têm como um de seus princípios, a participação, como indício de gestão democrática em todas as relações estabelecidas.

O tratamento dos documentos como discurso significou convertê-los em acontecimento histórico, ideológico e discursivo, ao identificar repetições como

marcas (PECHÊUX, 1990) e considerar as circunstâncias em que foram produzidos. A frequência maior ou menor de algumas das características comuns sinaliza a exterioridade presente, uma vez que cada documento reproduz suas condições de produção (ALTHUSSER, 1996), que são ligadas ao contexto.

O objeto de pesquisa não foi tratado como estático e pronto para ser lido de maneira objetiva, dissociado da perspectiva do outro que o manipula e manuseia enquanto lê. Tratou-se de olhar para os enunciados e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento e apreender regularidades, descontinuidades, causalidades e dependências (FOUCAULT, 1999). Os documentos, tratados como elementos vivos de uma realidade discursiva, sujeitos à manipulação e desvelamento, deixam de ser textos que permitem a leitura de quem tem o domínio da língua em que foram produzidos e passam a ser uma unidade de significação cuja relação com a condição de sua produção é constitutiva (ORLANDI, 2011) e que supõe um sentido oculto que deve ser captado (MAINGUENEAU, 1997). Sem a perda de sua dimensão real, tais textos ganham outras perspectivas e formatações conforme vão sendo compreendidos. Com isso, a análise realizada aproxima-se da “escola francesa da Análise do Discurso” (AD) porque relaciona a produção discursiva a conflitos históricos que decorrem de movimentos de restrição da enunciação. Como discurso, não cabe, portanto, uma enunciação qualquer, mas funcionam somente aquelas que anunciam “vontade de verdade”.

A escolarização do português como língua materna foi aqui tratada como um processo que se constitui na convergência da caracterização tanto da língua a ser aprendida quanto da construção do saber sobre ela com a formação de um sistema de ensino nacional. Focamos a língua enquanto objeto do saber e prática disciplinar e seu ensino, como estratégia de governamentalidade. Sendo o governo formado e atravessado por discursos, o estudo procurou compreender como se arquivam as teorias, as intenções, os princípios e as técnicas que operam para a constituição de indivíduos que se subjetivam nas práticas de ensino. Assim, compreender a finalidade do ato de aprender a se comunicar por fala e escrita, como se expressar por fala e escrita, quais os critérios disparadores, o que falar e escrever, como avaliar essa manifestação. Sob este enfoque, os currículos de língua operam como

uma maquinaria programada historicamente para dar respostas a questões políticas. Sendo um dispositivo, ao ensino são atreladas linhas de resistência que promovem a transformação gradativa das concepções sobre o próprio ensino e sobre língua e linguagem, para atender às novas demandas históricas, o que gera outras resistências e outros contextos.

Olhando para essa transformação, para traçar as linhas do dispositivo em vigor na rede municipal, foi necessário mapear os enunciados que delineiam os jogos de saber e de poder em que as práticas escolares se inscrevem, bem como as áreas do saber que se compõem para conceber o sujeito-aluno e o objeto (a língua usada para expressão e interação). O ponto de chegada almejado foram os modos de constituição de sujeitos pela linguagem, influenciados pelas situações de ensino vividas na escola a partir da proposta de ensino de língua materna.

Essa forma de compreender o ensino de língua materna como um aparato pedagógico de subjetivação efetiva-se numa ação bifocada: ao mesmo tempo em que se realiza o mapeamento das regularidades e deslocamentos das práticas discursivas sobre esse ensino e as forças que atuam na constituição da subjetividade, identificam-se tensões na tentativa de caracterizar as resistências presentes.

Se a linguagem é efeito de sentidos historicamente situados (ORLANDI, 2006), cada sujeito, ao atuar na linguagem, re-significa e instaura o diferente que marca a singularidade do discurso pessoal que, necessariamente, é atravessado pelo discurso do outro. Da mesma forma, cada rede, ao atuar na linguagem e produzir currículo, produz uma re-significação, instaurando o diferente que marca sua singularidade atravessada pelo discurso do sistema educacional nacional. Sujeitos - alunos e rede - são efeitos de linguagem.

Considerando que a singularidade é a marca das subjetividades e que ela se estrutura e se manifesta nas ações humanas pela linguagem - verbal e não verbal -, interessa-me saber como essa relação – linguagem–singularidade – é considerada no ensino. Ou esta relação: língua, linguagem, eu, outro e Outro. Singularidade aqui se relaciona à história individual e às experiências individuais de si com o outro num dado ambiente/contexto. Tal relação pode se

aplicar a uma pessoa e a uma rede de ensino. Uma pessoa - sujeito em relação a um outro sujeito e uma rede de ensino em relação ao sistema nacional brasileiro.

Pensando na coerência entre o dizer e o fazer, as diretrizes nacionais convergiriam para a expressão das marcas da construção individual de cada rede que compõe seu sistema, da mesma forma que apresentam a proposta de formação de sujeitos pelo ensino na educação básica, com ênfase ao protagonismo individual.

Assim, as relações entre o saber a língua materna promovido pelo ensino, os dispositivos de poder e os modos de produção de subjetividades contemporâneas são aqui pensadas, disparadas pelas seguintes perguntas:

- Qual a relevância da comunicação, da linguagem, da língua e dos sujeitos no ensino de língua materna?
- Como se entende a formação do sujeito de linguagem?
- Quais são as práticas discursivas desejadas na articulação sujeitos-atores e língua nas propostas de ensino da língua materna?
- Qual a importância das diferenças individuais nas políticas de ensino de língua materna nas propostas de ensino?

Buscando compreender a posição dos atores sociais, ou seja, dos adultos e das crianças que convivem em ambiente escolar no processo educativo para o ensino da Língua Portuguesa e de outras disciplinas, a partir de marcas discursivas de seus documentos norteadores, através de um diálogo, ainda que parcial, entre Michel Foucault e a psicanálise, busquei compreender de que maneira o ensino de língua materna recomendado pode funcionar como forma de modelar as subjetividades contemporâneas que perpassam as interações vivenciadas pela criança-aluno e que ocorrem no sistema educacional.

Analogamente, posicionando a rede municipal em relação ao seu percurso histórico e ao sistema nacional (neste caso, os atores sociais são tanto a rede quanto o sistema nacional), busquei compreender de que maneira o ensino de língua materna evidencia a modelação das redes locais.

Os documentos oficiais em que a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo – SP apresenta oficialmente sua proposta de ensino da língua materna foram selecionados como objetos da análise. Numa perspectiva de interdiscursividade com a proposta curricular do ensino fundamental atualmente vigente, imbricam-se todos os demais documentos-referência em vigor, assim como as propostas locais que os antecederam. Assim, o seguinte conjunto³ compôs o *corpus*:

1. Proposta curricular: volume II, caderno 3 - Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, 2007, Ensino Fundamental;
2. Proposta Curricular: volume I, Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, 2004;
3. Proposta curricular: volume II, caderno 1 – Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, 2007, Introdução;
4. Proposta curricular: volume II, caderno 2 - Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, 2007, Educação Infantil;
5. Proposta curricular: volume II, caderno 5 - Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, 2007, Educação Especial;
6. Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental - séries iniciais - Ministério da Educação, 1997;
7. Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, Ministério da Educação, 1997;
8. A Educação Infantil em São Bernardo do Campo. Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs, Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, 1992.

O presente estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro, procurei delimitar os referenciais teóricos que sustentam o ensino de língua materna como objeto de conhecimento e como estratégia de governamentalidade a partir da escola; o currículo como documento de identidade da rede, a apresentação da rede, o desenvolvimento individual e a linguagem. No capítulo 2, busquei detalhar a metodologia escolhida, apresentando a Análise do

³ As propostas curriculares 1, 2, 3, 4, 5 e 8 estão disponíveis na forma digitalizada, em CD, no anexo 2. As propostas nacionais não foram incorporadas por serem material de ampla circulação, tanto na mídia eletrônica quanto em bibliotecas.

Discurso, o conceito de formações discursivas, as contribuições do pensamento de Michel Foucault e a possibilidade de tratamento do currículo como discurso. No capítulo 3, apresento a análise do *corpus* propriamente dita, em duas perspectivas: a rede de ensino apresentando e contextualizando seu ensino da língua materna e relacionando-se ao tempo histórico do sistema local e do sistema nacional. Nas considerações finais, retomo as ideias principais do estudo, apresento alguns apontamentos e reflexões não conclusivas como possibilidades de intervenção e repercussão do trabalho.

Os sentidos da língua e da linguagem na infância

“Por que matamos o barbeiro?”⁴ é a pergunta que Souza e Gallo fazem quando discutem a exclusão do outro que ocorre frente ao diferente. Na cidade A, o encontro entre os atores sociais – o barbeiro e demais moradores – estabelece-se num jogo interacional em que as particularidades dos moradores compõem a troca, com exceção das marcas individuais do barbeiro. Ao fazer parte do grupo e cumprir seu papel social, ele não fala de si nem é falado pelos demais. E, então, em algum momento, ele é calado.

Nas propostas curriculares de ensino de língua materna na educação infantil, a interação vivenciada pelo aluno é determinante para seu êxito, e no ensino fundamental a prática discursiva é colocada como base da aprendizagem para a cidadania. Qual a importância das diferenças individuais pensada para esse ensino?

Tanto a interação quanto a prática discursiva pressupõem dois sujeitos mediados pela língua no ato de ensino. Como já dissemos a singularidade é a marca das subjetividades, que se estrutura e se manifesta nas ações humanas pela linguagem - verbal e não verbal e pode se aplicar a uma pessoa e a uma rede de ensino. Um sujeito em relação a um outro e uma rede municipal em relação ao sistema nacional. Teremos que investigar como essa relação – linguagem/singularidade – é considerada no jogo língua, linguagem, eu, outro e Outro.

⁴ O referido artigo foi apresentado por Flávia Shilling na disciplina “Educação, poder e resistência”, cursada em 2010, e foi impactante na minha construção teórica para a pesquisa e nas reflexões pessoais sobre minhas verdades em relação ao alcance de minha atuação profissional. A parábola do barbeiro está disponibilizada no Anexo 1 como estratégia de facilitação da aproximação do leitor dos sentidos por mim aqui utilizados. O artigo completo está disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf>

Neste capítulo, percorreremos os sentidos dados a essas palavras que fundamentam o discurso sobre o ensino de língua materna e os dispositivos de poder postos no jogo em que um pode ser excluído.

Várias podem ser as formulações para explicar a inserção da criança no mundo linguístico. Os caminhos começam a se distanciar já na referência à forma como o processo se estabelece. Desenvolvimento, aquisição ou apropriação? Língua e/ou linguagem?

Romanelli (2011), ao buscar indícios teórico-metodológicos da obra vigotskiana para elucidar o enlace entre escolarização na educação infantil e o processo de individuação das crianças, fundada na teoria histórico-cultural, constatou que a obra de Vigotski está em “processo de descobrimento” (p.29) no país. Como consequência, não há explicitação sobre sua forma de pensar as relações sociais, situadas em determinadas práticas institucionais, e a maneira como elas se constituem como linguagem, como mediação para a gênese da consciência e das possibilidades de singularização, que a autora opta por chamar de individuação. Para a autora, o processo de individuação ocorre “no fluxo permanente da palavra no pensamento e no refluxo da linguagem externalizada” (p.101). Os estudos de Vigotski buscam demonstrar que a criança, um ser social por natureza, individualiza-se ao longo de seu desenvolvimento e que seu pensamento ancora-se na linguagem (verbal). Neste sentido, pensamento verbal pode ser sinônimo de linguagem e linguagem interior ou linguagem internalizada referida a uma das formas superiores de conduta da criança, qual seja, ao fenômeno de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, que se desenvolve processualmente e que a humaniza. Nas palavras da autora:

O processo de humanização, na abordagem histórico-cultural, ocorre pela apreensão dos signos culturais – linguagem, representações escritas e artísticas e outras formas simbólicas de representação do mundo concreto –, signos esses criados artificialmente pelo homem ao longo da filogênese (com destaque à linguagem, a qual exerce as

primordiais funções comunicativa e planejadora da atividade humana. (ROMANELLI, 2011, p.120).

Por considerar o processo de apropriação da linguagem como principal função cultural do desenvolvimento humano e que a fonte da constituição de significados e sentidos está na relação dialógica com seus pares, a autora defende que os educadores que atuam com crianças de 0 a 5 anos apropriem-se desse saber e suas implicações. Tal aproximação, para além de sensibilizar educadores, é justificada por, potencialmente, levar a uma atitude observadora e cuidadosa e, principalmente, levar à busca por conhecimento sobre pensamento-linguagem e o papel da escola nesse processo.

Uma questão interessante trazida por Romanelli é que o livro de Vigotski traduzido no Brasil como “Pensamento e linguagem” tem como título original o equivalente a “A construção do pensamento e da linguagem” (p.151). A palavra *construção*, no discurso pedagógico, ainda, cola mais rapidamente às ideias relacionadas a Piaget. Na linha que estamos trilhando, não podemos deixar de retomar as contribuições desse autor sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, para nosso estudo, seremos breves o suficiente para reavivarmos suas discussões sobre a “linguagem egocêntrica”. E o faremos na contraposição feita por Vigotski a essa ideia piagetiana de linguagem intermediária, que não serve à comunicação externa, mas à organização do pensamento, como uma conversa interna em uma “língua” comum somente à própria criança, para ser dita em seu mundo particular. Para Piaget, tal linguagem compõe a forma como a criança se relaciona com o mundo externo e desaparece com seu desenvolvimento. Para Vigotski, ela se reconfigura como linguagem interior e permanece, porém sem materialidade.

Ohuschi e Amorim (2011) retomam Bakhtin/Volochinove sua formulação de que a enunciação, materialização do signo linguístico, é uma manifestação ideológica e social e um produto da interação verbal e não um fato individual. Tal ideia configura-se como uma crítica às duas formas de entender língua e linguagem, na década de 1920, a saber, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira defendia a ideia de que a língua é um ato de criação individual, ou seja, um código ideal que nasce na consciência do indivíduo. Nessa visão, se esse indivíduo não domina as regras de criação linguística, é porque não consegue pensar. Além disso, para essa perspectiva, a língua é um

produto acabado, apresentando-se, conforme os autores, como um depósito inerte. Já a segunda, o objetivismo abstrato, propunha que o centro organizador de todos os fatos da língua não está no indivíduo, mas no sistema linguístico. O sujeito, ao receber de sua comunidade linguística um sistema já constituído, com regras impostas como normas de um sistema que se governa por leis específicas, deve tomá-lo e assumi-lo como ele é. Conforme os autores, essa discussão foi condensada, por estudiosos do círculo de Bakhtin como Geraldi (1997) e Travaglia (2005), como as três formas de conceber a linguagem:

1. Como “expressão do pensamento”;
2. Como “instrumento de comunicação”: a língua constitui-se por signos que permitem transmitir mensagens dos usuários do sistema;
3. Como “forma de interação”: a língua, além de transmitir informação, é a instância onde as interações humanas ocorrem (OHUSCHI, AMORIM, 2011, p.128).

Parece que não havia necessidade em se distinguir língua e linguagem, até que os estudos sobre a individualidade e subjetividade humana provocassem reflexões sobre o ponto de encontro e a intersecção entre o que é externo aos sujeitos e o que, aos envolvê-los ou tomá-los, afeta os sujeitos, os objetos e o entorno.

Del Ré, Hilário e Vieira (2012), também estudiosas do Círculo de Bakhtin, afirmam que há pouquíssimas referências, nos textos de Bakhtin e dos demais autores do Círculo, ao período de aquisição da linguagem, uma vez que seus interesses voltavam-se para a linguagem em si. Isso não significa que suas reflexões acerca da língua e da linguagem não contribuam na discussão sobre as questões que se colocam nesse campo. Ao contrário, a utilização da teoria bakhtiniana para explicar as produções orais na infância permite correlacionar a individualidade presente na interação dialógica regida pelos gêneros, articulando cada um desses a um contexto. Sendo assim, todo enunciado é determinado pelas condições reais de enunciação. A subjetividade se manifesta em “atos singulares”, que o Círculo chama de “evento”, isto é, no discurso integrado a uma situação real, fruto do diálogo entre as vozes sociais e a palavra manejada pelo sujeito.

A singularidade⁵ liga-se a uma materialidade expressa, a um posicionamento do sujeito em determinado momento. Assim, cada manifestação em forma de linguagem é singular, porque se relaciona à subjetividade do interlocutor. Mas, a singularidade não é acessada senão por essa materialização, e nunca como um todo, porque se constitui no momento em que se faz existir: “Esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro” (DEL RÉ;HILÁRIO; VIEIRA, 2012,p.63). Sobre a produção das crianças, as autoras consideram que “ancoram-se em um espaço intersubjetivo partilhado no diálogo” (idem, p.65), uma vez que utilizam o discurso do interlocutor para elaborar seu próprio discurso. Portanto, nessa concepção de linguagem, os sujeitos não adquirem sua língua materna, mas é através dela que se diferenciam dos demais sujeitos com quem se relacionam. Sendo o material psíquico composto por signos, a consciência vai se formando pela linguagem:

Já as primeiras experiências linguísticas da criança, por meio da interação, dão o *start* para a constituição subjetiva deste sujeito e o despertar de sua consciência. É também na linguagem que esta subjetividade, ainda que em constituição, poderá ser flagrada. (ibid, p.66)

É importante considerar que a circulação das ideias de Bakhtin no país é também recente (como comentamos sobre Vigotski), podendo-nos fazer suspeitar que ainda não temos elementos para ampliar as significações e sentidos, de maneira a compreender o alcance dado às diferenças individuais no que se refere à subjetividade e às relações mediadas pela linguagem.

Até o momento, entre as diferentes formas de pensar o desenvolvimento ou a apropriação da língua materna e da linguagem pelas crianças, há

⁵ Del Ré, Hilário e Vieira ressaltam que a palavra *singularidade* não aparece na tradução de 2006 de *Marxismo e filosofia da linguagem* e é encontrada diversas vezes em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993). A possível falta de consenso nas traduções pode estar interferindo na significação da teoria.

graduações de acordo com a importância atribuída ao outro e a relação expressões-situações reais- subjetividade.

Consideremos a situação extrema em que a redução da língua e da linguagem a um código pudesse promover um descolamento dos humanos que as manuseiam. É legítima essa hipótese? Voltemos a Saussure.

O linguista francês instalou um campo de referência para a reflexão, para além da Linguística, sobre a epistemologia da língua e fala nos estudos da linguagem, impondo à língua um status de objeto de estudo de uma ciência. Para ele, a língua é a parte essencial da linguagem:

... para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalcando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nós lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1916⁶/1989, p.25)

Ao estabelecer que o signo linguístico é composto por significante e significado e considerar a língua como um sistema que conhece sua ordem

⁶ Data da primeira publicação destacada aqui como estratégia de favorecer a contextualização.

própria, o autor privilegiou o estudo da relação entre os elementos dessa estrutura, secundarizando o sujeito. Se a dimensão humana for totalmente considerada, a possibilidade de relações entre os signos fica desmesurável, perdendo-se as características que as habilitariam à categoria de codificáveis. Entretanto, cabe ressaltar a importância dessa forma de vinculá-las e dar sentido a cada uma delas - língua e linguagem - e a de formatá-las como *língua(gem)*. Face a essa materialização da presença de uma em relação a outra, podemos buscar a significação dada num determinado contexto e, ao mesmo tempo, adentrarmos ao que foi sendo organizado como saber a partir de Saussure.

Um incremento às suas ideias, dando um caráter mais sociolinguístico à língua, permite que Coudry a defina como :

o conjunto quase-estruturado de repertórios linguísticos dos falantes de uma comunidade linguística que estão longe de serem da natureza, determinada, do “tesouro depositado” pela memória ou do mecanismo inato prévio do cérebro do falante, em Saussure ou em Chomsky. (1988, p.54)

É interessante que a autora, ao discutir a reconstrução da atividade linguística na clínica de linguagem⁷, incorpora o sujeito e os aspectos sociais dessa atividade, marcando a exterioridade da língua em relação aos sujeitos e colocando-a como traço de cultura de um grupo social. Da mesma forma, Pastorello (2010), ao pesquisar linguagem, subjetividade e a leitura em voz alta, a partir da clínica fonoaudiológica, faz uma revisão do lugar do pensamento de Saussure e conclui:

O signo linguístico saussuriano não remete ao sujeito. É da língua que se trata. No entanto, quando se fala em linguagem e em uso da língua, outros elementos sonoros são convocados, ligados muito mais ao corpo e aos sentidos que as palavras tomam quando em ação. (p.82)

⁷ Escolha proposital como um exercício de curvatura da vara para chegar à *língua(gem)* e à escolarização da língua materna mais adiante.

... Corpo e sentidos que as palavras tomam... Para cada criança, o processo de incorporação de/à sua primeira língua é único, tanto em sua relação com o outro, quanto em sua relação com a própria língua. Na medida em que vai ocupando um lugar no discurso de seu grupo social, a criança vai sendo capturada pela linguagem e diferenciando-se dos demais como unidade (LE MOS, 2002). Ainda bebê, insere-se na linguagem através dos pais ou primeiros cuidadores. Suas primeiras interações pautam-se nos repertórios individuais destes outros ao reconhecê-la como seu semelhante, o que permitirá a esse novo sujeito sua inscrição. Estas vivências ficam impressas como referências no bebê, em seu psiquismo, gerando os determinantes que configurarão sua entrada no universo da comunicação.

Lacan, retomando os estudos de Saussure, possibilitou depreender que qualquer entidade linguística pode ser derivada de relações. Ao mesmo tempo que a linguística foi introduzindo o lugar do sujeito na linguagem, a psicanálise foi incorporando a linguística no campo do sujeito, o que tem gerado confusões e polêmicas, mas que Jerusalinsky (2009) destacou como sinal de avanços científicos. Um desses avanços citados pelo autor, na linguística, está em que a unidade de estudo fundamental transfere-se da palavra para a lógica de produção das significações, o que leva a novas divisões e definições dos objetos de estudo, tendo a semiótica como disciplina linguística central, destinada ao estudo das unidades de significação e seu surgimento. No campo da psicanálise, por sua vez, a aproximação à escuta do sujeito deixa aos poucos de ser uma “arte intuitivo-emocional”, para adquirir uma capacidade operatória precisa no ato da interpretação. A partir da releitura das teses de Freud, fundamentalmente operada por Lacan, a clínica psicanalítica tornou-se um campo de pesquisa rigoroso, o que permitiu novas formalizações sobre as relações sujeito-linguagem, levantando outras hipóteses sobre as origens da linguagem, as transformações psicolinguísticas que determinam “a posição desde a qual cada sujeito fala” (JERUSALINSKY, 2009, p.19). Em seu primeiro momento (1953 - 1970), na releitura da obra de Freud, principalmente a partir dos estudos da linguística e da antropologia, relaciona a psicanálise ao ser falante. Lacan afirmava que o homem, ao ser capturado pelo simbólico e tornar-se sujeito do inconsciente, submete seus instintos, passando a investir

sua libido em objetos com valor social, instaurando um processo de regulação das relações humanas. Ao mesmo tempo em que se submete a este processo, o sujeito, agora desejante, torna-se dependente do regime de significação para poder circular socialmente.

Individualmente, o contexto que uma criança vive faz diferença para sua língua(gem). Apoiada na base lacaniana, Lemos (2006) entende que, relativamente à criança, a possibilidade de imersão na cultura, através da língua materna, de alternar papéis de falante e ouvinte, de falar e ser falada pelos membros de seu grupo, a torna sujeito. Para explicar a apropriação da linguagem, a autora propõe a mudança de posições da criança em relação ao outro em uma estrutura. Numa primeira posição, a criança mostra-se alienada⁸ na fala do outro: há fragmentação (repetição de partes da fala do outro) e dependência da interpretação do outro para aquilo que é dito por ela. Na segunda posição, a criança está alienada no movimento da língua. Sua fala apresenta diferenças em relação à norma gramatical. Na terceira posição, observa-se o distanciamento entre a criança e sua fala, de maneira que ela reconhece sua fala, na qual focaliza atenção e a maneja com pausas, correções e reformulações. A fala, regulada pela língua, tem por base aquele para quem se fala, o outro.

Na perspectiva da autora, a fala da criança não é o sujeito, mas o “testemunho do sujeito” (LEMOS, 2006, p.51), ou seja, o indício de que há em seu corpo um sujeito. O que se manifesta entre a cadeia de significações e marca uma posição na língua é um sujeito-efeito-de significantes. Para ela, o projeto socioconstrutivista (e/ou sociointeracionista) tem fracassado quando busca demonstrar como os processos de aquisição de linguagem e de conhecimento podem resultar da interação adulto-criança. A perspectiva psicanalítica, que ignora se a modalidade de expressão está ou não socializada na cultura, focaliza o desejo que busca se manifestar (KUPFER, 2004). Nela, o educador assume o lugar de ideal de eu, ou seja, modelo de identificação de

⁸ Alienação aqui relaciona-se à constituição do sujeito na perspectiva psicanalítica, em que a separação eu e não-eu ocorre pela escolha forçada do sentido dado pelo adulto. Assim, formação do sujeito passa pela imagem do outro. O que constitui o sujeito é, portanto, aquilo que, a princípio, o aliena.

sujeito social (PETRI, 2003). Rojo e Lopes (2004) retomam a importância da compreensão teórica sobre a linguagem na elaboração de uma proposta educacional e retomam sua abordagem nas dimensões “construcionista”, “sócio interacional” e “situada” (p.37), presentes nos referenciais curriculares nacionais. Segundo as autoras, uma evidência de compreensão é entender a linguagem como um modo de ação social pelo qual as pessoas agem. Então, cada ação humana é um ato interacional na linguagem que permite a construção dos significados, do conhecimento e das identidades de cada ator social:

Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas **éticas** (grifo nosso) entre os discursos em que circulam” (ROJO, LOPES, 2004, p.37).

Na perspectiva construtivista, os alunos, sujeitos concretos de diversas faixas etárias, são colocados sobre objetos ou mesmo suportes de escritas para aprender sobre eles e a partir deles. Belintane (2011) afirma que, apesar das pesquisas de Ferreiro e Teberosky e de outros cognitivistas não se filiarem a uma concepção simplista de representação - prevalência da correlação direta entre grafema e fonema - na concepção construtivista, a escrita continua sendo um “segundo sistema” (p.55), a ser construído pela criança, como representação em relação aos elementos significantes e significados da fala.

Na perspectiva sociointeracionista, a relação entre sujeito e linguagem é constitutiva e aponta para um sujeito ativo que se constitui a partir do outro e se prende à função comunicativa.

Uma nota sobre outro e Outro

Conforme Lajonquière (2011), o tempo de infância de uma criança cinde a linguagem e, assim, separa a língua e a fala ou a língua e o discurso. É um tempo singular em que, estando na linguagem, a criança vai se capacitando na apropriação da língua, da fala e de si mesma como sujeito único. Para reforçar

essa ideia, o autor cita Agamben⁹: “a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância” (2011, p.12). Como faculdade, refere-se à possibilidade de criar ressonância entre a natureza e a cultura e, com isso, produzir o discurso. Nesse momento, quando a criança passa a ser interlocutor de alguém, um outro, o cuidador, a mãe, o pai, o mestre, ela deixa de ser “não falante”. A fala a ela dirigida atua como uma convocação a tornar-se falante. E falar é uma ação que ocorre no interior de uma língua que é transmitida. Não se trata de passar uma mensagem ou informar, mas compor uma duplicidade entre os dois envolvidos, cumplicidade no seio da cultura pela imersão na língua. Nesse encontro e nessa imersão surgem a dimensão semiótica e a dimensão semântica da linguagem, permitindo deslocamentos dos sentidos do dito. Para o autor, “saber falar é um saber que não se sabe” (2009, p.13) na medida em que, ao mesmo tempo em que há a apropriação da linguagem e da língua, há um deslocamento do sentido que escapou, o do inconsciente.

Cada uso da linguagem não prescinde de um outro sujeito, um interlocutor, o que faz com que todo uso da linguagem ocorra sempre em dois sentidos: o eu e o outro, e o contexto em que tal interação ocorre, seu momento histórico e circunstâncias.

Ocorre que esse outro varia de significação, dependendo da filiação teórica a que está referido. Lacan (1996), ao estudar a relação sujeito, ordem simbólica e imaginário, na qual o sujeito se posiciona em relação ao discurso do Outro, cunhou uma diferença entre *outro* e *Outro*. Este último é usado para referir-se à presença do inconsciente como um terceiro na relação. Para o autor, o Outro é aquilo de que se trata na função da fala. Nesse mesmo estudo, propõe que o inconsciente é o discurso do outro no qual o sujeito recebe, sob forma invertida, sua própria imagem esquecida. Conforme Roudinesco e Plon (1998), o Outro é o lugar onde se inscreve a diferença irreduzível de cada sujeito, e o outro é a imagem especular, o interlocutor, o sujeito não-eu a que me relaciono.

⁹ AGAMBEN, G., **Infância e Historia**. Tradução de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004.

Lacan mostrou que falar é fazer falar o Outro e que a fala é produzida através de um desvio pelo Outro. Ao falar, sou falado no lugar do Outro. Essa relação Lacan chamou de *dialética de intersubjetividade* e a representou na forma do esquema L¹⁰:

Figura 1: Esquema L

No esquema, *Es*¹¹ refere-se a *isso*, o sujeito do inconsciente, sujeito sujeitado ao seu inconsciente; *a'* é o interlocutor, o semelhante em posição de objeto como projeção do eu; *a* representa o eu que enuncia e sustenta o enunciado; *A* = Outro, a alteridade dos significantes. O esquema L permite mostrar que, sendo a linguagem o lugar do Outro, a fala passa sempre por ele, como um desvio até chegar ao interlocutor, ou seja, a cadeia de significantes é que dá o suporte para cada palavra falada.

Para a psicanálise, na perspectiva lacaniana, portanto, a linguagem é a condição para toda forma de comunicação, que é afetada pelas marcas de cada sujeito e onde cada sujeito deixa marcas de si. Na linguagem, sempre estará em jogo o inconsciente de cada envolvido: sujeito 1 e seu Outro sendo o outro do sujeito 2 (sujeito contendo seu Outro). Como necessária, mas não suficiente para o surgimento de um sujeito, a linguagem será apenas código enquanto não houver uma sanção de um Outro, que, mesmo não compreendendo o que está sendo dito, possa dizer: há uma mensagem. Esse

¹⁰ Imagem reproduzida do original LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.60, copiada de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652006000200008>.

¹¹ Na tradução do alemão para o inglês da obra de Freud, *eu*, *supereu* e *isso* foram substituídos, a partir do latim, por *ego*, *supergo* e *id*. Em sua obra, Lacan retoma os significados originais.

sujeito do inconsciente, portanto, emerge na linguagem, por entre as palavras, as frases, os textos (BELINTANE, 2010).

Nos primeiros anos da escolarização básica as crianças-alunos apropriam-se da possibilidade de externalizar desejos, pensamentos, emoções, sensações, em fala ou outra expressão significada, a partir da relação com o outro que se estabelece nos espaços sociais, como a casa e a escola, com pais, professores e colegas e, ao fazê-lo, fazem-se sujeitos. A habilidade de pôr em palavras o que se sente e o que se pensa é uma das formas do cuidar de si, conhecer o mundo e conhecer-se, dizer e dizer-se. A escola básica, ao assumir o papel de cuidar e educar, além de ensinar, assume-se como o outro, mestre, que se ocupa desse cuidado e desse movimento do inconsciente. Ao utilizar a comunicação e a linguagem como objeto e ferramenta de aprendizagem, coloca outros e o Outro em ação.

Todas as crianças, ao ocuparem seus lugares de alunos e alunas, vivem a experiência social da/na lingua(gem). Quando a escola introduz “linguagem” nos currículos da Educação Infantil e “língua portuguesa” no Ensino Fundamental, compromete-se com um determinado manejo no que se refere a forma, significado, lugar do eu, do outro, do Outro. Tal manejo pode não ser diretamente relacionado a um sentimento de pertencimento de grupo real ou suposto. Ou pode não permitir ocupar espaços de dizer. O fato é que haverá, sempre, uma convocação a ser sujeito, a assumir uma posição com o real e com o simbólico.

Um exemplo emblemático, pode ser observado no filme “Preciosa”, em que a professora pergunta à personagem principal, adolescente, não alfabetizada, dominando até então pouco conteúdo conceitual, até aquele momento, como ela se sentiu tendo falado no grupo-classe, na sala de aula, o que não havia ocorrido até então, apesar de ter estado presente. Ela responde: “ – Aqui, me senti aqui”¹².

¹² PRECIOSA, uma história de esperança (Precious), Direção e autoria: Lee Daniels. Intérpretes: G. Sidibe, Monique, P. Patton, M. Carey, L. Kravitz. Roteiro: G. Fletcher, baseado no livro “Push” de Sapphire. Produção: S. Siegel-Magness, L. Daniels, G. Magness. EUA, 2009. 110min.

Preciosa sentiu-se parte ao falar na sala de aula; parte de seu grupo ou parte do próprio contexto escolar. Aluna. Sujeito-aluna. Suas experiências anteriores e a ausência de fala também produziram marcas que a constituíram como sujeito-aluna. A oposição impotência – potência (de fala e de escrita) da aluna mostra-se forte por toda a trama. Mas no momento em que é convocada pela professora a olhar-se em uma posição social diferente daquela que assumira até então, pôde sentir-se falada no contexto escolar e pôde ver-se falando. Ver-se sujeito-aluna pela própria fala na relação com o outro (professora).

Os currículos, ao terem a linguagem e a língua portuguesa como essências ou derivações da língua materna, permitem que adultos e crianças componham a cena escolar ao mesmo tempo em que desencadeiam uma posição social que é ensinada, podendo produzir diferentes aprendizagens sobre o eu, o outro e o Outro.

Ensino de língua materna

Histórico sobre o ensino de língua materna

Pretendendo uma aproximação do dizer sobre a língua e a linguagem no âmbito da educação que ocorre no ambiente escolar e a maneira como foi ocorrendo sua estruturação e organização no sistema educacional brasileiro, este enfoque histórico tem a intenção de oferecer elementos para a compreensão das escolhas que nosso sistema tem feito recentemente. Podemos iniciar refletindo sobre o que se pensa quando se diz “ensino de língua” e, como estímulo, a perspectiva de Magda Soares:

A aula de português é construída não apenas em função de seu objeto – a linguagem, mas também em função das condições e constrições históricas, sociais, institucionais que a ela se impõem. (Prefácio in BATISTA, 2001)

Ensino de língua materna e aula de português são sinônimos? Sempre foi assim? Como Preti, que em 1997, relacionava a escala linguística à

escala socioeconômica e cultural dos indivíduos, Lisbôa (2011) afirma que a aproximação da Linguística e da Ciência Política, como dois campos de estudo, contribui para a compreensão da educação brasileira na medida em que a língua, como constructo social, evidencia de que forma o poder exercido agrega ou segrega, inclui ou exclui: “a questão é que velar ou desvelar o dizer são categorias da linguagem a serviço das intenções de todos os humanos...”.

Batista apresenta uma revisão histórica do objeto de ensino das aulas de português e também afirma que a introdução dos resultados das pesquisas na área da Linguística nos cursos de Letras, nos anos de 1980, deu a esse ensino ares de ensino de língua materna, com estatuto próprio, possibilitando análises do observado com indicativos para enfrentamento de uma crise já detectada:

O saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão (2001, p.14).

Essas condições compreendem aspectos singulares dos envolvidos e da macroestrutura ou contexto social e a rotina estabelecida: organização de tempo e espaço, formas de avaliação, relações sociais. E todos estes fatores são frutos do cruzamento entre a sociologia da educação, o papel da linguagem no fenômeno de ensino e do funcionamento da própria linguagem. A forma de contato com os objetivos e conteúdos pelo professor, submissa à Universidade, a Secretarias, órgãos centrais, etc., faz com que a prática em sala de aula não se reformule, seja sempre reprodução do já ensinado. Nesse caso, o trabalho pedagógico de ensinar e aprender tem como destaque a língua como objeto e não a marca particular que cada ator social – professor/alunos – deixa no e pelo seu uso.

Assim, considerar a língua a ser ensinada como materna, ou seja, a língua primeira do aluno, pode implicar em tomá-la como já referenciada por suas vivências e experiências e necessariamente perpassando o aluno para existir. Considerar que os alunos pertencem a um grupo social que se movimenta e se constitui pela língua comum aos sujeitos que o constituem não quer dizer que tal ensino tenha por base a experiência individual dos alunos.

Como dispositivo social, a educação escolar e o ensino básico enredam-se em decisões político-administrativas e materializam-se em documentos públicos. As Constituições Brasileiras de 1934 e de 1937, época em que a visão higienista de desenvolvimento preponderava, estimulavam a educação eugênica (FIDALGO, 2012), ou seja, a formação a ser oferecida tinha um modelo de homem a ser alcançado constituído a partir das características de parte da população que detinha o poder socioeconomicamente. Como que naturalizando a noção de incompetência linguística às condições de vida, essa visão estimulava o uso de propostas para a superação de acesso a determinados modos de falar e escrever (BERBERIAN, MASSI E DE ANGELIS, 2006). Como consequência, sobrevinham a instauração ou o reforço de classificações, estereótipos e preconceitos em diferentes âmbitos.

Para Travaglia (2005), o ensino de Língua Portuguesa a seus falantes é justificado por três motivos: a) desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ escritor, ouvinte/ leitor), isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, e/ou b) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua e/ou c) levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função).

Fidalgo (2012), ao focalizar as aulas de língua materna com sujeitos nativos formadores e em formação, e entendendo a linguagem como organizadora do pensamento de forma crítico-reflexiva, coloca a língua como agente de política e os sujeitos envolvidos como agentes de mudanças responsáveis e capazes de investigar suas ações e transformar aquilo que vivenciam.

Assim, na medida em que vai se tornando uma área de conhecimento, com pressupostos e princípios, a prática de ensino da língua/linguagem vai sendo consolidada e ajustada. Uma das marcas desse movimento são as alterações dos nomes a ela(s) atrelados: Gramática, Língua Pátria, Comunicação e Expressão, Português, Língua Portuguesa, Língua, Língua Nacional, Linguagem, Comunicação. Ao longo dos anos, Língua, linguagem,

comunicação e sujeitos sempre estiveram presentes, com destaques diferenciados ao longo dos anos.

Em seu estudo sobre a gramática normativa na formação intelectual do brasileiro, Coccaro (2010), responsabiliza a escola pela disseminação do saber linguístico. Para fazê-lo, retoma os estudos sobre a linguagem desde a Grécia antiga, e alguns apontamentos provocam uma sensação de atualidade que merece reflexão¹³. Segundo a autora, citando Lyons¹⁴ (1979, p.06), a maior parte das escolas da filosofia grega incluiu a linguagem como um de seus objetos de investigação, com temas de discussão como, por exemplo, a incapacidade de a linguagem refletir a realidade ou em expressar uma só verdade. Além disso, merece destaque a relevância de estudos empiristas e pragmáticos de Alexandria, para ensinar a língua grega e inserir os povos conquistados na cultura do dominador, e a prevalência, por toda a idade média, da gramática em relação à literatura, como elemento determinante de técnicas de conhecimento das línguas daquela época.

Conforme Trask (2006), a partir do século XVI, estudos sobre aspectos orais da linguagem começam a se desenvolver, com considerações sobre a fonética, mas o interesse pelo estudo descritivo da língua firmou-se somente no início do século XX, com destaque para a divisão da Linguística feita por Saussure em sincrônica – gramática descritiva cientificamente conduzida – e diacrônica – gramática histórica. Dentre as contribuições desse autor, está a definição de signo linguístico, um tanto assujeitada e como estrutura, talvez rígida demais porque des-humanizada, mas fundante de um novo olhar sobre nossos temas, incitando a estudos aprofundados sobre lingua(gem) e subjetividade, que hoje ecoam como os de Lacan e Foucault.

O século XX foi momento de fortalecimento da Língua Portuguesa do Brasil em relação à Língua Portuguesa de Portugal e das variações aqui presentes (Ilari & Basso, 2006). Segundo Matencio (2001), desde as décadas

¹³ Deste período clássico, dentre os estudos citados com mais frequência, estão os Diálogos de Platão.

¹⁴ LYONS, J. Introdução à linguística teórica. São Paulo: Companhia ED Nacional da Universidade de São Paulo, 1979

de 1960, com a inclusão da área de Linguística no curso de Letras e, a partir da década de 1980, tanto os efeitos de teorias linguísticas quanto as mudanças políticas decorrentes da redemocratização no país provocaram modificações em diferentes níveis nas instituições educacionais. O ensino do português adquiriu contornos de ensino de língua materna, permitindo, por seu estatuto próprio, observações, análises diagnósticas e caminhos para enfrentar a crise em seu ensino, que já se anunciavam. Os esforços para articular o discurso científico e o escolar permitiram compreender a inviabilidade de sua mera aplicação, tendo em vista a realidade dos sistemas educacionais e dos objetivos da escolarização, dividida por etapas. Sobre as concepções de ensino e aprendizagem de português como língua materna, até fins dos anos de 1980, duas foram as concepções predominantes:

- aquisição de conhecimentos estruturais (gramaticais) sobre a língua para a aprendizagem de seu uso;
- aprendizagem pela sua utilização.

Apesar da suavização de Matencio quando destaca do período a redemocratização, sua leitura sobre a interferência da macropolítica no ensino da língua aproxima-se de Nunes (2007) e Cocco (2010), que tratam o período como implantação da política neoliberal: a primeira, sinalizando as reformas liberais para a expansão e implantação da política do Estado mínimo¹⁵ e do aumento da governabilidade, conforme Congresso de Washington (Nunes, 2007) desde final da década de 1970 e a última relacionando a implantação da política neoliberal, a LDB e sua recomendação que a formação do aluno não deveria reduzir-se à acumulação de conhecimentos, associando este mote à pedagogia tradicional, com ênfase na interação com o outro e o contexto.

¹⁵ A expressão *Estado mínimo* ancora-se no neoliberalismo e refere-se a um deslocamento das atribuições diretas do Estado na economia e na sociedade em função das forças do mercado, passando para a garantia da ordem e da legalidade, com papel executivo em serviços mínimos necessários para tanto. Baseado em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm. Acesso em 02/01/2013.

Geraldi (2005), em seus “exercícios de militância e divulgação”, traz como boa nova a de que, a partir da década de 1980, uma nova concepção de linguagem instaurou-se na linguística textual, na AD e na sociolinguística, e, desde então, muitas alternativas ao ensino de língua materna são engendradas. Algumas privilegiaram a interação como o lugar onde ocorre a constituição de sujeitos e de linguagem e propuseram trabalhos próximos a Freinet, notoriamente provocador na arte de ensinar, convocando o outro a posicionar-se.

Procurando indícios desta interferência da reforma do Estado sobre o conhecimento e a Educação, salta aos olhos, por exemplo, no artigo 205 da CF, base da LDB/96, a relação estabelecida entre ensino, mundo do trabalho e o exercício da cidadania (NUNES, 2007). Na década de 1990, conforme diretrizes do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, a reforma curricular proposta pelo governo FHC¹⁶ para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, relaciona os estudos da linguagem, saberes escolares e língua materna, ao pensar sobre a linguagem na década anterior, visando pragmaticamente formar um cidadão e/ou trabalhador. Tensão? Vejamos:

As diretrizes para o ensino da língua materna do MEC , em 1986, foram encomendadas pelo governo federal – presidente José Sarney – a linguistas de diferentes correntes. Nelas as variações linguísticas são reconhecidas e legitimadas como características da língua falada no país, cabendo à escola a tarefa de levar o “domínio da língua de cultura” (BRASIL, 1986, p.02 apud NUNES, 2007, p.77) ¹⁷. Destas diretrizes derivaram outras, estaduais e municipais, estudadas por Marinho (2001) que, correlacionando língua-gramática, leitura-escrita e língua oral - língua escrita, evidenciou a manutenção das dicotomias entre elas e confusão na aplicação, por possível

¹⁶ Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da República (1995 – 2002).

¹⁷ BRASIL, Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa: relatório conclusivo. Ministério de Educação e Cultura, 1986. Obs: Em função da especificidade da expressão, possível polissemia e impossibilidade de definir uma significação para “domínio da língua de cultura” optamos pela inserção do número das páginas como convite à aproximação do texto e significação individual.

falta de aprofundamento teórico. Em algumas diretrizes, entretanto, constavam propostas estabelecidas a partir da aproximação das diferenças entre a língua representação da oralidade e a mesma oralidade representação da escrita (idem NUNES, 2007). Este estudo dá indicações para a linguagem como objeto de ensino de língua materna, a partir da correlação profunda entre língua, gramática, variação linguística e concepções de texto. Além disso, traz à tona que tais documentos funcionam como uma declaração de intenções de ensino e aprendizagem da escrita fundamentada em uma proposta discursiva e pragmática da linguagem. Portanto, antes dos PCN, já havia uma proposta de ruptura com a tradição do ensino de língua no país.

Incluído nas políticas dos organismos internacionais para reformas educacionais necessárias ao contexto político, o Brasil participa do Congresso Internacional de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Tendo como lema “A Educação para Todos”¹⁸, o evento disparou discussões acerca da qualidade e da proposta dos cursos de formação inicial dos professores (SOUZA; FRANÇA, 2010) e do redimensionamento do papel da educação e da escola, além de dar origem aos “quatro pilares da educação”, organizados por Jacques Delors. O Brasil, como país signatário, compromete-se com a universalização da educação. Esse compromisso balizou os Parâmetros Nacionais, dando-lhes caráter prescritivo, como estratégia de implementação dessa nova política mundial desenhada (NUNES, 2007). A autora relaciona tal regulação à política neoliberal, que almeja, a partir do controle do conhecimento em forma de sistemas de avaliação, reorganizar a sociedade com vistas à igualdade social e ao consumo (p.123).

A primeira etapa do programa brasileiro consistiu na construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que previu a universalização da educação básica. Numa perspectiva discursiva, ao referir-se à análise da LDB realizada por Arouca em 2003, , Nunes (2007) ressalta o longo tempo de sua tramitação no Congresso Nacional como uma evidência de ela ser

¹⁸ UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Unicef, 1990.

derivada de tensões entre lutas partidárias e poder hegemônico, enfatizando que “as leis dialogam com o sentido que se pretende dar à educação” (p.65).

O período que se seguiu, década de 1990, testemunhou seus efeitos sobre as instituições e seus atores, levantando novas perguntas e reposicionando antigas certezas, relativamente aos elementos envolvidos (PEREGRINO, 2009).

Antes disso, a ditadura militar também havia proposto uma reforma do currículo em que o ensino da língua materna passou a ter como referência a teoria da Comunicação, de J. Jakobson. O “nacionalismo” personificava-se nas aulas de “Língua Pátria”, legalmente amparada pela Lei 5692/ 71, art.4º§2º, que instituiu a ênfase na língua nacional como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. Posteriormente, a disciplina foi denominada oficialmente de “Comunicação e Expressão” para as séries iniciais e de “Comunicação em língua portuguesa” para as séries finais do então primeiro grau.

Como ilustração, conforme pesquisa com livros didáticos (MOURA, 2005), desde os anos de 1960 projetos didáticos apontavam para as quatro formas de comunicação linguística: falar, ouvir, ler e escrever. Um dos manuais do professor de livro didático analisados, datado de 1984, trazia como objetivo “a expressão e a compreensão de duas habilidades da linguagem oral: “falar” e “ouvir” e, como atividades sugeridas, “audição de leitura/exposição oral, trabalho em grupo, debate ou discussão dirigida”. Inquieta-nos, nessa retomada, a proximidade entre falar e ouvir no contraponto com ler e escrever, porque pode ter motivado, ao longo dos anos, a interpretação da “leitura em voz alta” como a atividade da modalidade de oralidade e não de leitura.

Nesse período de pouco espaço de ventilação para a produção intelectual não autorizada/legitimada pelo governo, destaca-se o trabalho de Preti, que em 1972 focou o caráter oral e os contextos de uso como um sopro da Sociolinguística aos estudos da linguagem e da língua, e uma primeira provocação ao trabalho com língua materna no currículo de Língua Portuguesa. Parece que, até esse momento, havia uma dicotomia absoluta

entre a língua que se ensinava e se aprendia nas escolas e a que se pensava e vivia cotidianamente.

Parecia então estar por vir, conforme o conhecimento acumulado, uma gradativa desconstrução do ensino pautado na Gramática Normativa, passando-se a contemplar elementos externos à língua e, dentre eles, o contexto e o oral.

Moura (2005) focaliza as referências bibliográficas de uma coleção de livros didáticos dos anos 80. Nelas havia obras relacionadas às atividades de linguagem oral (prevendo trabalho com dinâmicas de grupo e títulos não específicos sobre oralidade). Na coleção da década seguinte, tais obras desaparecem. Esse esquecimento pode estar relacionado à necessidade de vinculação direta de temas à pedagogia como estratégia de fortalecimento do próprio magistério, ou à busca do aperfeiçoamento com ensino pautado em resultado de pesquisas. Se considerarmos que não é tradição o registro de atividades realizadas com ênfase no oral e somarmos a isso a valorização da apropriação da escrita, podemos deduzir que o material disponibilizado para pesquisa, assim como o foco das mesmas, era significativamente menor. Esquecimento ou apagamento?

Se retomarmos nossa filiação à Análise do Discurso e sua convocação a um modo de leitura a partir das formações discursivas que podem justificar que aos mesmos textos sejam atribuídos sentidos diferentes por leitores distintos (porque a leitura necessariamente traz à cena repertórios e conteúdos individuais colados no signo), poderemos compreender as diferentes afirmações sobre os PCN : que só sistematizaram o trabalho já realizado, que se trata de uma carta de intenções ou afirmar se respondem às questões e necessidades do Estado ou se são fruto da evolução do saber sobre a língua e a linguagem.

Marinho (2003), ao analisar paráfrases, citações e apagamentos no texto, sinaliza para a possibilidade do jogo discursivo ser estratégia ou dar luz aos objetivos implícitos:

Seriam os PCN (e os currículos oficiais) um dos mecanismos históricos de estabilização de conceitos no campo pedagógico? Essa estabilização significaria uma uniformização dos sentidos e uma transparência que permitem o seu reconhecimento por parte de qualquer leitor? ¹⁹

Para tensionar um pouco mais o debate, os PCN podem também ser vistos como mercadoria econômica e objetos de consumo, quando se considera o número de exemplares entregues “gratuitamente” a professores e demais profissionais da Educação. Objetos para serem usados e não lidos apenas. Entretanto, coroando essa entrega, ou dádiva, o conteúdo dos PCN pode ser considerado ideologicamente como discurso a ser consumido como refeição formativa individual de cada educador brasileiro.

Ainda nos efervescentes anos 80, protestos da área educacional rebatiam as teses desenvolvimentistas que convergiam para uma concepção instrumentacional da língua (SOARES, 1996). Mais uma vez, a discussão sobre o que se ensinar e para quem e, outra vez, a mudança do nome da disciplina não era o mais importante, mas ajustar um nome à marca de um deslocamento para outro foco e firmar um sentido diferente:

Hoje, podemos ver, retrospectivamente, que a língua se anunciava então no uso cotidiano, como uma questão de identidade: sujeito e sentidos eram buscados nos subterrâneos de textos e discursos em que vozes se insurgiram contra a repressão monológica. (MOURA, 2005, p.100)

Debates sobre a diferença entre ensinar língua na perspectiva de instrumento de comunicação ou prática discursiva pressupõem leitores atualizados com os temas acadêmicos, o que pode significar uma interdição

¹⁹ Marinho, M O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa, **Rev. Bras. Educ.** no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300010&script=sci_arttext. Acesso em 07/01/2013.

para a reflexão daqueles não iniciados nesse cenário conceitual. E, nesse caso, levar à reprodução do sabido e/ou vivido, ou seja, ao retorno do ensino da gramática. Para Travaglia (2005), a falta de conhecimento sobre as concepções de linguagem, de ensino e de gramática, apesar dos significativos avanços das teorias e das pesquisas na área da linguística, sobretudo na Linguística Aplicada, justifica a situação atual.

Na busca do ajuste do ensino de língua portuguesa à concepção de sujeito para além da lógica cartesiana e da gramática normativa, não é necessário que se pretenda jogar a criança e a água. Ensinar gramática não significa apenas buscar uma lapidação da própria língua, mas, como indica Fávero (2008), ao abordá-la, seu ensino pode fornecer modelos aos que já dela se apropriaram, como reflexo e resultado da organização da classe dominante.

Para finalizar esse percorrer sobre a des-construção dos sentidos por que vem passando o ensino da língua materna, com momentos de produções baseadas na prescrição (o que e como fazer), denúncia das diversas formas de apropriação e usos da língua pelos alunos, e das implicações do ensino ofertado com a política internacional, a revisão que Moura(2005) faz sobre os efeitos da escolarização do português pode ajudar a encontrar a lanterna: a língua, como objeto de cultura, foi sendo desnaturalizada com o processo de escolarização, o que a tornou “Língua Portuguesa”:

O português é escolarizado em função das demandas sociais e do retorno que a escola pode dar ao qualificar esse objeto como seu; numa outra face desse processo, a Língua Portuguesa como disciplina escolar vai encontrar subsídios para sua constituição em diversas áreas do campo científico – aqui as referências da Linguística têm papel fundamental, mas não exclusivo, nem automático. Para nós, a escolarização do português não pode prescindir da articulação do conjunto de elementos que lhe dizem respeito, seja enquanto objeto de cultura, seja enquanto objeto diversamente recortado pelo campo científico. (2005, p.136)

A escolarização da língua materna é tema complexo porque remete a imensos universos: o sujeito e suas particularidades de um lado e suas circunstâncias de outro; e, ainda outros: seu legado e legado da cultura. Por isso, parece inevitável que o ensino de língua portuguesa seja o ponto de encontro de diferentes disciplinas.

Derivações do pensar e ensinar língua materna

Como vimos, a escolarização do ensino da língua materna passou por mudanças significativas nas últimas décadas do século passado. Depois de quase quinze anos desde o início da circulação das diretrizes nacionais para seu ensino, na educação infantil e no ensino fundamental, há ainda alguma novidade? E que derivações interessantes delas decorreram?

Dentre as modificações, Batista (2010), no seminário “Currículo em Movimento”, afirma que as políticas públicas de ensino, materializadas nos currículos e nos livros didáticos, definem que o objetivo do ensino da língua materna é levar os alunos a dominar os distintos usos da língua, nas modalidades oral e escrita. Entretanto, a oralidade não tem sido contemplada. Ao citar a oralidade, o autor não dá pistas se está fazendo alusão ao conversacional, como é mais comum, ou se utiliza o conceito ampliado, referindo-se ao conjunto de gêneros orais destinados à ficção, à diversão, ou à informação. Usando língua materna como sinônimo de língua portuguesa, propõe-se a discutir dinamicamente os currículos na relação com a problemática dos índices nacionais de alfabetização. Defende que há dois momentos distintos em relação à apropriação da escrita, e que o segundo tem sido negligenciado:

- a apropriação da alfabetização: o aprendizado daquilo que nosso sistema de escrita representa (a dimensão sonora dos signos linguísticos) e de como o representa;
- a consolidação e o desenvolvimento da alfabetização: o domínio ampliado das relações entre grafemas e fonemas no sistema ortográfico, sobretudo pelas habilidades de ler e usar a ortografia para escrever, principalmente no que se refere às irregularidades da língua, pela

progressão da fluência em leitura e na escrita e pelo domínio e autonomia das capacidades de compreender e produzir textos escritos.

Sobre a relação oralidade, leitura e escrita, as pesquisas de Belintane apontam que a falta de uma memória oriunda dos textos da tradição oral interfere no processo de alfabetização. A criança, ao pensar sobre a língua, parte das habilidades languageiras da infância, tendo como referência a oralidade. A experiência de uma infância mais lúdica, com jogos linguísticos e manejos de textos, possibilita que a criança-aluno deslize dos sentidos óbvios e imediatos para outros inusitados e próprios. Além disso, a escolarização precisa ser competente ao estabelecer uma ponte confiável entre sua proposta de ensino da leitura e da escrita e as possibilidades de engajamento dessa subjetividade de entre-textos (2011, p.199). Caso contrário, o que se tem são alunos renitentes ao sistema de escrita, alunos que não se deixam dobrar a ele. Suas pesquisas mostram que é possível alfabetizar com gêneros e estratégias que apontam para a dimensão criativa da língua e das linguagens, espaço simbólico onde prevalece a palavra predisposta a revirar-se para além dos usos ordinários da língua (2011, p.189).

Dois eixos languageiros que se interpenetram dinamicamente, constituindo, entre eles, uma tessitura discursiva, revelam as funções essenciais da linguagem, e podem fornecer as bases necessárias à entrada do sujeito na escrita. São eles:

- Conversacional: manhês²⁰, diálogo, relato de acontecimento, conselho, pedido, chamado, ordem, fórmula de polidez etc;
- Da tradição oral: cantigas, brincos, parlendas, mnemonias, fórmulas de escolha, contos de fada, de encantamento, cumulativos, adivinhas, provérbios, trava-línguas, etc.(BELINTANE, 2011, p.24).

A possibilidade de vivenciar e aprender gêneros orais e escritos nos aspectos comunicacionais e literários é direito de todos os alunos da Educação Básica Brasileira. Como afirma Belintane:

²⁰ “Manhês”, refere-se à forma com que a fala é direcionada ao bebê pelo adulto, com melodia peculiar, agudização vocal, repetição e simplificação do texto. Exemplo: ao “mámamá” do bebê, o adulto replica “que qui o nenê qué? Nenê qué a mamããe?”

Insisto que esse estofo languageiro é fundamental para uma alfabetização dinâmica porque constitui as matrizes textuais que estabilizam e fornecem o fluxo, o ritmo, a dicção, dando corpo a uma leitura significativa e de maior envergadura. Diferentemente dos textos oriundos da fala e do cotidiano, os de origem oral, como a leitura, exigem rituais de apropriação, momentos de parada do corpo... (2011, p.156)

Outra questão recorrente é a atualização de temas e recursos didáticos. Em tempos de multimídia, sobreposição e simultaneidade, o uso de tecnologias de informação como recurso para a aprendizagem é uma necessidade. Entretanto, a disciplinarização, ou seja, a delimitação bem marcada de cada área de conhecimento inibe o movimento por ela gerado. Com o ensino de língua materna não é diferente. A disciplinarização vai se concretizando ao longo da escolarização, dificultando a efetivação da interdisciplinaridade e do hipertexto, como afirmam Rojo e Lopes:

Num mundo onde as diferentes linguagens não andam mais separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como em revistas de variedades, revistas científicas, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático -, compreender e produzir textos não se restringem mais ao trato do verbal (oral e escrito), mas à capacidade de colocar-se, em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos – para delas retirar sentido(2004, p.31).

Nas últimas décadas, o conceito de rede tem se fortalecido em todas as instâncias da vida cotidiana. Como uma teia em que diferentes elementos estão conectados entre si e se autoinfluenciam, vivemos um tempo de múltiplas possibilidades de circulação de informação e de expressão em que a linguagem pode se manifestar de múltiplas formas. Nesse sentido, o plural,

linguagens, é bem-vindo e as áreas de conhecimento, organizadas no currículo, precisam dialogar entre si, a partir da língua materna, mas sem se restringir a ela.

Os currículos e o ensino

“O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”
(SILVA,T. 2011, p.150)

A concepção de currículo escolar, no que se refere ao seu alcance social e individual, é bastante variável (SAMPAIO, 2006), sendo influenciada por ações que não se reduzem à prática pedagógica de ensino, de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, entre outras (SACRISTÁN, 2000). Tomando forma como prática realizada num dado contexto, o currículo adquire forma e significado educativo na medida em que sofre interferências de práticas que o têm como objeto. Em outras palavras, o currículo expressa a relação teoria-prática em seu nível social e cultural, e molda a ação educativa, ao mesmo tempo que é afetado por ela.

Como mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente, o currículo tem a natureza do saber distribuído pela escola como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido (YOUNG, 2007).

Quando um currículo é definido, as funções da escola, as formas particulares de manejo do momento histórico e social são descritas. Nessa perspectiva, currículo é uma prática e todos os que dela participam são tidos como elementos ativos. Sacristán entende-o como práxis, contrapondo-se à imagem de objeto estático:

Partindo do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. (2000, p.20).

Podendo-se esperar diferentes funções para possíveis prescrições e regulações curriculares, para compreender seu alcance e intenções é preciso identificar as condições de sua materialização: quem participou e de que maneira teoria e prática foram abordadas.

É a predominância de perspectivas mais tradicionais que colocam o currículo em relação ao ensino num lugar estritamente técnico, sendo composto pelo conteúdo a ser ensinado, já instituído. Entretanto, à medida que as teorias críticas aproximaram-no do campo ético, deslocando seu foco das questões pedagógicas, de ensino e aprendizagem, para questões ideológicas, trouxeram à tona a necessidade de discussão sobre as questões de poder envolvidas, valorizando tanto o conhecimento a ser socializado quanto sua forma de concretização. Teorias pós-críticas reforçam tal postura, colocando saber e poder como complementares, ou mutuamente dependentes. Além disso, enfatizam as conexões entre significação, identidade e poder: “o currículo interfere na formação dos sujeitos e, por isso, relaciona-se a identidade e poder.” (SILVA, T., 2011, p.15).

Atrelando o currículo à forma como a Educação foi pensada e administrada historicamente, Silva (2011) faz uma interessante revisão que permite compreender a significação social mais frequente a ele dada. Sendo recente o uso da palavra “currículo”, sua incorporação ao discurso educacional marca a influência da literatura educacional americana (p.21). Após disputas entre o emprego de princípios da administração científica de Taylor²¹ e visões mais progressistas como as de Dewey²⁰ (1902), para quem a educação não era somente um vir a ser, mas um lugar de experiência da democracia e, portanto, fundante para os sujeitos e para a sociedade, as ideias de Bobbit²² prevaleceram e o currículo assumiu uma estrutura mecânica, tendo se consolidado como modelo em 1949, conforme proposto por Tyler²³.

²¹ Taylor e Dewey, clássicos dos estudos do currículo são citados porém não referenciados por Silva.

²² Bobbit, citado por Callahan, R.E. Education and the cult of efficiency. Chicago: the university of Chicago press, 1962, p.81,

²³ Tyler, R.W., **Princípios básico de currículo** e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

Ainda segundo Silva, o modelo de ensino clássico, que abarcava o trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética), foi criticado pelo modelo tecnocrático em função de desenvolver habilidades pouco úteis para a vida profissional. O modelo progressista, por sua vez, atacava o clássico em função do distanciamento entre os interesses e as experiências dos alunos e da indiferença aos aspectos subjetivos. A expansão da educação para as massas agravou a discussão e, na década de 1960 do século passado, dentre a crítica generalizada ao instituído, também a educação geral e as teorias do currículo foram alvo. Desta época, destacam-se as ideias de Althusser²⁴, que considerava a escola como “aparelho ideológico de estado”, assim como a mídia, a religião e a família, e afirmava que ela, através do currículo, baseado na cultura dominante, transmitia ideologia. Mais recentemente, a fenomenologia e a hermenêutica foram utilizadas para interpretar o currículo, considerando as experiências pedagógicas e curriculares em sua relação com a linguagem. Paulo Freire, crítico do modelo tecnocrático de currículo, propõe em “Pedagogia do Oprimido” (1987) que a cultura dominada assuma o papel de protagonista.

Percebe-se que aos itens tradicionais de currículo, os conteúdos, outros elementos vão sendo aglutinados, observados, relacionados, e passam a compor a própria estrutura curricular e considerados em suas análises. Alguns desses itens ganham nome e, portanto, forma. Outros, ainda não, e a esse conjunto de itens não nomeados, mas sabidamente presentes e atuantes, deu-se o nome de “currículo oculto”:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2011, p.78).

Para a perspectiva crítica, o que se aprende com o currículo oculto são atitudes, comportamentos e valores, como subordinação, desvalorização

²⁴ Althusser, L., filósofo francês, (1918-1990) organizava grupos de estudos nas quais, em uma releitura de Marx, suas teses sobre os aparelhos ideológicos eram discutidas. Entendia que tanto os aparelhos quanto o assujeitamento deles decorrente propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente: o sujeito não é a “fonte do dizer”, mas reproduz o dito. Foucault e Lacan fizeram parte desses grupos.

individual e de classe, regras, normas, etc. Processos invisíveis de silenciamento dos diferentes atores nos diferentes ambientes escolares estão presentes permanentemente. Contrapondo-se ao ensinar a expressar-se, o ensinar a calar ; ao constituir-se como sujeito, o ensinar a sujeitar-se.

Tendo rejeitado qualquer tipo de sistematização curricular, a perspectiva pós-estruturalista permite a flexibilidade da significação e do conhecimento, examina as relações de poder presentes na sua produção, abandona a ênfase da verdade e desconfia dela, substituindo-a pelo processo de sua criação. Enfim, colocava-se a questão de saber como esse algo se tornou verdadeiro, ou, para Foucault, a questão de “veridicção” (SILVA, 2011, p.124).

O currículo do sistema educacional vigente foi assim definido na resolução CNE/CEB nº02/1998²⁵, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o ensino fundamental em seu artigo 2º:

Diretrizes curriculares nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Em seu parágrafo II do artigo 3º, afirma que “as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais de cada unidade escolar e seus respectivos sistemas de ensino”. E o parágrafo III estabelece:

as escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são construídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de

²⁵ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf acesso em 06/01/2012

múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a construção de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Ainda nas diretrizes nacionais, “a base comum e a base diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, estabelecendo relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, articulando seus vários aspectos - sendo um deles “as linguagens” - e as áreas de conhecimento, sendo uma delas a Língua - Materna para populações indígenas e migrantes e Portuguesa para os demais. O item contempla o acesso à diversidade nacional

O formato do currículo no Brasil, segundo Sacristán (2000), é a concretização histórica da intervenção da tradição da educação espanhola com a regulação dos conteúdos mínimos, conteúdos e métodos, homogeneização dos materiais didáticos e inspeções. Um de seus núcleos básicos a ser por ele contemplados é a comunicação:

Através de códigos verbais e não verbais, relacionados com o conhecimento e os sentimentos que, além das habilidades básicas da língua, se ocupe da comunicação audiovisual dos meios de comunicação de massas, de sua significação na vida diária, nas artes, etc.” (SKELBECK, 1984 apud SACRISTÁN, 2000, p.60)²⁶

Conforme Grundy²⁷ (1987), citado por Sacristán (2000), a relação aluno-outro (mestre) está pressuposta em todas as instâncias das atribuições curriculares, sem detalhamento sobre a importância da singularidade de cada um isoladamente.

Com a função de intermediar o diálogo entre a ciência e o professor, currículos de língua portuguesa de cinco estados brasileiros foram tratados

²⁶ SKELBECK, M., **School-based curriculum development**, Londres: Harper and Row Publishers, 1984.

²⁷ GRUNDY, S., **Curriculum: product or praxis.**, Londres: The Falmer Press, 1987 (trad. Cast. Producto o praxis del curriculum , Madrid: Morata , 1991) p.67.

como gênero textual na pesquisa realizada por Santos (2005). Retomando os sentidos da palavra²⁸ *currículo*, toma por base sua instância enunciativa e associa a organização do texto à função facilitadora de aproximar professores das orientações pedagógicas. Ao mesmo tempo, pressupõe dois leitores distintos: um leitor acadêmico, atualizado do ponto de vista de que sabe identificar a origem das ideias, e um leitor que tomará as informações como verdade e padrão. A inexistência de incentivo à pesquisa reforça o caráter prescritivo do currículo, podendo levar o professor a lê-lo como uma ordem a ser cumprida e a uma ação de reprodução histórica.

Barbosa (2010), em análise das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para a educação infantil, organizada pelo MEC, também observou esse caráter prescritivo e apontou como um dos desafios presentes a forma de escrever as indicações curriculares, dosando a liberdade para a criação dos educadores a partir dos apontamentos, evitando extremos e saindo do lugar de “plano prévio de ensinar a vida” para “abertura à experiência de viver”(p.08). Observou que alguns currículos tinham um caráter de formatação das crianças para a submissão, o disciplinamento dos corpos e a moralização.

Outros apontamentos realizados pelo autor, importantes para nossa análise: o termo *currículo* é substituído por expressões mais abrangentes e relaciona a escolha como marca de ampliação do sentido para além da organização curricular dos sistemas educacionais. Em sua análise, o autor destaca a ampliação dos temas abordados para além dos conteúdos, tais como espaço, tempo e agrupamentos, a relação com a legislação vigente, a invisibilidade dos bebês e de crianças pequenas, a natureza política e educacional dessa modalidade, a predominância do *professor* mas já observando a presença de outros educadores, ausência de evidências de discussões conceituais, e a história e a psicologia como campos de conhecimento presentes. Como autores referência: Piaget, Vigotski e Wallon , além de Ariès, no que se refere à infância:

²⁸A palavra latina “curriculum” refere-se a “pista de corrida”, relacionando-se a correr, percorrer a atividade, conforme Santos, N.C.S., Currículo de língua portuguesa: uma análise do processo de enunciação do gênero curricular, VEREDAS FAVIP, Caruaru, Vol. 2, n. 01, pp. 8–18, jan./jun. 2005.

Um conceito teórico evidenciado em 90% das propostas foi o de infância. Centrado principalmente numa concepção histórica, como vimos anteriormente, a infância é compreendida como uma construção histórica e social. A esse conceito amplo são agregadas outras expressões: sujeito de direitos, de acordo especialmente com o ECA; sujeito histórico ou socio histórico, vinculado à teoria Vygotskiana; sujeito em desenvolvimento, usada especialmente pela psicologia, com base em teorias do desenvolvimento infantil. Em algumas propostas, emerge ainda a noção de protagonismo das crianças e crianças como produtoras de cultura, com base na sociologia da infância. Essa última vertente aponta que as crianças precisam ser analisadas em suas variáveis sociais — gênero, raça, classe social —, demonstrando a pluralidade de experiências de infância. (BARBOSA, 2010, p.04)

Sobre o ensino fundamental, o relatório traz a análise realizada por Sampaio (2010). Seu estudo visou identificar escolhas e orientações, objetivos e sua fundamentação, a organização, as orientações metodológicas e a avaliação. Observou variações entre as propostas quanto a fundamentação e elaboração, enfoques ora técnicos, ora em torno de questões centrais, como formação dos alunos e perspectivas de seleção e contextualização dos conteúdos. A presença de citações dos referenciais oficiais como os PCN é frequente e considerada consensual. Algumas são propostas de aplicação mais direta das orientações centrais outras propõem alguma elaboração diferenciada, buscando caminhos próprios de fundamentação e organização do currículo, e outras ainda que se afastam das linhas propostas nos PCN, defendendo outras concepções e práticas. Diferentemente da observação de Barbosa sobre a presença da discussão sobre a infância nas propostas da educação infantil, Sampaio constata que a relação infância–ensino fundamental mostrou-se rara. Outra constatação foi a organização por disciplinas ou áreas, comprovando a intenção dos propositores de considerar por um lado o que já existia como tradição, porém sem espaço para inovações como a transversalização. Não há citação direta a nenhuma área específica, mas

subentende-se que as competências não prevaleceram sobre os conteúdos nem mesmo no ensino de língua portuguesa. A autora questiona se tal situação ocorre por oposição ou dificuldade para concretização de uma ideia nova demais. Como sugestão, aponta para a superação do caráter formal das propostas.

Sartório (2010) estudando as propostas de ensino de dois municípios da Grande São Paulo, um deles, São Bernardo do Campo, conclui que a educação pensada para o desenvolvimento de aptidões promove a inibição do desenvolvimento das potencialidades humanas na medida em que direciona o contato com o conhecimento científico e cultural à resolução de problemas do cotidiano. Com tendência neopositivista, o modelo de educação adotado é, segundo a autora, oposto ao modelo clássico humanista, convergindo toda a formação do indivíduo ao âmbito cognitivo e atuação no trabalho.

Comunicação, linguagem, linguagens, língua materna e língua portuguesa fazem parte do discurso do currículo escolar nacional. O cuidado na compreensão da extensão dos sentidos dados a cada uma dessas palavras deve-se à importância dada ao próprio currículo, uma vez que, ao ser dito nele (por ele), materializa uma verdade. Sendo um território político porque reproduz as estruturas sociais, para compreender o ensino a partir de documentos oficiais, é importante identificar o lugar e a função dados a cada uma delas por eles mesmos, como verdades produzidas e comunicadas.

O município e sua rede municipal de ensino

O município de São Bernardo do Campo (SBC) compõe a região chamada de Grande São Paulo²⁹, com 810.980 habitantes³⁰. A rede municipal de ensino é composta por cento e sessenta e nove unidades escolares de educação básica/ educação infantil e ensino fundamental - que atendem crianças desde o berçário inicial aos cinco primeiros anos do ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos - duas escolas municipais de educação especial - uma

²⁹ De acordo com Abrúcio e Soares (2001) citados por Fagliari (2012) a região metropolitana de São Paulo foi criada em 1967 por um decreto estadual. Abrange uma área de 8.051Km² e representa um dos maiores aglomerados urbanos do mundo (p.32)

³⁰ Dados colhidos no site oficial do município: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br>. Acesso em 15/02/2013.

atende jovens alunos com deficiência intelectual ou transtorno global de desenvolvimento e outra escola atende alunos com surdez, tendo a Libras como primeira língua - 8 Escolas Municipais de Educação Profissional e 6 Unidades de Complementação Educacional³¹. Atualmente, 30161 alunos estão matriculados na educação infantil e 40128 alunos matriculados no ensino fundamental³².

A cidade ficou conhecida no imaginário social com a industrialização ocorrida a partir da década de 1950, principalmente em função da chegada das montadoras automobilísticas no país, pela eclosão dos movimentos sociais e grevistas do final da década de 1970 e década de 1980 e, mais recentemente, pelas referências da mídia como o lugar onde reside o ex-presidente Lula³³.

Os primeiros serviços educacionais oferecidos foram uma classe especial para alunos com deficiência auditiva em 1957 e uma escola de educação infantil em 1960. Há dois grandes marcos na ampliação da faixa etária atendida e das modalidades de ensino oferecidas. Até o início dos anos de 1990, a rede era composta pelas escolas de educação especial e pela educação infantil na faixa etária de quatro a seis anos de idade, quando o gerenciamento das creches foi transferido do serviço ligado à Assistência Social para a Secretaria de Educação e Cultura. A partir de 1998, iniciou-se o processo de municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental, com expansão significativa, como mostra a tabela1:

³¹ Conforme decreto nº 18.155, de 6 de agosto de 2012 que dispõe sobre a criação e alteração da denominação de unidades escolares da rede municipal de ensino e de unidades administrativas da secretaria de educação, e dá outras providências:
<http://www.saobernardo.sp.gov.br/dados1/nm/nm%201682%20net.pdf> . Acesso em 18/02/2013.

³² Informação colhida na Seção de Movimentação do Quadro e de Gerenciamento de Informações da Secretaria de Educação municipal em 26/02/2013.

³³ Luiz Inácio da Silva, ex-presidente da República (2002-2010), ex-líder sindical dos trabalhadores da indústria local.

Tabela 1 – Municipalização do ensino fundamental:

Ano	Escolas municipalizadas	Escolas construídas	Total
1998	26	-	26
1999	-	3	3
2000	-	9	9
2001	-	1	1
2002	8	4	12
2003	-	10	10
2004	5	1	6
Total	39	28	67

Fonte: São Bernardo do Campo, 2004.

A partir de então, escolas novas foram construídas, perfazendo um total de 71 escolas de ensino fundamental em 2011. Dentre estas, 15 escolas eram complexos (educação infantil + ensino fundamental). Com a referida municipalização, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC-SBC) passou a definir objetivos para o ensino fundamental e reestruturar sua organização, deslocando funcionários para compor a recém-criada seção de ensino fundamental.

Em 2011, o município possuía 94 escolas de educação infantil; dentre elas, 33 eram creches. Cabe salientar que, das 60 escolas de educação infantil, duas ofertavam um atendimento diferenciado, abarcando também a faixa etária da creche, de zero a três. Com relação à educação de jovens e adultos, a partir de 1989 foram criados dois programas gerenciados pela secretaria de educação municipal.

As mudanças recentes na política nacional de educação, como a garantia de acesso e a permanência de todos os alunos na educação básica, a ampliação da faixa etária atendida pela educação infantil, com a obrigatoriedade do oferecimento de creche para crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, e a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum, ampliaram significativamente o número de alunos, unidades escolares,

professores e demais profissionais gerenciados pela secretaria municipal de educação desde os anos 2000³⁴.

Os cargos que integram o quadro de funcionários da educação são providos mediante concurso público e divididos em quadro do magistério e quadro técnico educacional³⁵. O quadro técnico educacional é composto por: assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, e tem como atribuição as funções de “apoio técnico, assessoria e de suporte às ações pedagógicas.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008). O número de profissionais desse quadro não tem sido ampliado. Em 2012, contava com quatro assistentes sociais, 14 fonoaudiólogos, 16 psicólogos, 3 terapeutas ocupacionais e um fisioterapeuta.

O município também é tratado pela mídia como berço do Partido dos Trabalhadores (PT). A dimensão político partidária merece uma atenção porque a primeira proposta curricular a ser analisada foi elaborada na primeira administração do partido no município, decorrente de eleições diretas depois de longo período de ditadura militar. De 1993 a 2008, a prefeitura foi administrada por outros partidos, em geral coligados entre si como oposição ao PT que vence as eleições novamente, em 2009.

Minha escolha das propostas curriculares da rede de São Bernardo do Campo como objeto de estudo decorreu do reconhecimento de sua longa trajetória histórica no trabalho educacional e de sua contribuição para a política nacional relativamente à Educação Infantil e à Educação Inclusiva. Também é importante realçar o fato já apontado de atuar profissionalmente nesse município, o que propiciou durante percurso o surgimento das interrogações que culminaram na necessidade de desenvolvimento desta pesquisa, sendo

³⁴ A intenção desta breve apresentação da organização temporal do sistema de ensino municipal é possibilitar que o leitor tenha a dimensão do contexto que a relação aluno-professor-educador e ambiente escolar mediado pela língua pode ter. Para maior aprofundamento de dados, sugiro a contextualização realizada na teses de doutorado de Sartório (2010) e Campos (2010) e nas dissertações de mestrado de Cariola (2012) e Fagliari (2012).

³⁵ De acordo com a Lei Municipal nº 5.820 de 03 de abril de 2008.

um tanto parte, porque servidora concursada, e um tanto estrangeira, porque fonoaudióloga. O desejo de contribuir com a elucidação de alguns processos vivenciados pela rede - conquistas, limites e desafios –, considerando ser ele um dentre os mais de cinco mil municípios existentes no país, e que, como cada um deles, é sujeito de sua história e, também os demais, sofre influências da política nacional.

A delimitação que fizemos até este momento dos referenciais teóricos para nosso pensar sobre o ensino de língua materna pretendeu dar a base para a compreensão da escolha da forma de mirar o *corpus* e a própria ação. Vejamos.

Teoria e implicações metodológicas

Este estudo define-se na sua origem e filiação teórica como uma pesquisa documental que tem por base a análise do discurso. A área de investigação é a escola como dispositivo e experiência para aprender a partir das formas de ensinar a língua materna e comunicar-se através dela. Trata-se de foco complexo porque multifacetado e diretamente relacionado a aspectos sociais, históricos e culturais. Pode se aproximar da vertente “estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que o material escolhido refere-se à produção histórica de uma rede municipal específica. A necessidade de procedimentos claros de investigação para a imersão na articulação do conjunto de fatores que caracteriza este dispositivo justifica-se pelo fato de que o tema em si, por ser tão fecundo e estudado, pode levar à armadilha de ficar no lugar comum ou a perder-se na teia que o sustenta, engendrado e acobertado em si mesmo.

O recorte da investigação compõe-se de documentos oficiais que tornam público de que maneira um sistema educacional compromete-se com o ensino de língua materna. Documentos são fontes primárias de investigação. Flick (2009) afirma que ainda que não tenham sido produzidos com a finalidade de serem investigados, não são meramente representações da realidade, foram produzidos por alguém, com objetivos, usos e acessos definidos. Sua somatória constitui o campo da análise documental, podendo ser utilizada como método exclusivo ou ser complementada por outros. Através dela, o *corpus* discursivo manifesta-se na interdiscursividade e intradiscursividade, em que os princípios, as diretrizes, os objetivos, os conteúdos e as orientações elaboradas são apresentados para nortear as práticas educacionais de uma rede de ensino. Agindo como um dispositivo, as propostas atuam como forças em jogos de poder materializados em discurso. A partir delas, pode-se identificar os elementos que fundam a prática de ensino posta, e compreender os deslocamentos possíveis dentro destes cenários escolares de uso da língua e das posições em que os atores são colocados, permitem-se e/ou são permitidos se posicionar.

A análise do discurso toma a frente na descrição das concepções utilizadas nas propostas curriculares, sem qualquer pretensão de avaliá-las em estrutura ou conteúdo. Rastreando os sentidos do ensinar língua, linguagem e comunicação nos diferentes documentos, considerando suas relações temporais e institucionais de subordinação e complementaridade, esses documentos oficiais foram tratados como discurso que vela e des-vela uma posição e um saber sobre os seguintes tópicos:

- o ensino e a aprendizagem de língua materna³⁶
- a formação do sujeito
- a expressão como prática social.

A proposta de análise escolhida considera o movimento enunciativo que o discurso dispara em si mesmo (MAINGUENEAU, 1997). A denominação de “discurso” em “análise do discurso” refere-se a uma atividade de linguagem que pressupõe interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas.

A escola francesa da Análise do Discurso desenvolveu-se nos anos de 1960 com orientação linguística enlaçada pelo marxismo e pela psicanálise (MAINGUENEAU, 2000). Relativizando as possibilidades de significação, rompeu com a noção de texto como produto da língua somente, incorporando elementos da prática discursiva à análise, além de considerar todo enunciado revelador de sentidos para além das frases e palavras. (ORLANDI, 2011). Na AD, os textos produzidos são resultado de tensões que deixam marcas de sentidos:

“... textos produzidos no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação, nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc., que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado” (MAINGUENEAU, 1997, p.13).

³⁶ Como objeto de conhecimento, a língua materna aparece nas diretrizes curriculares nacionais vigentes da Educação Infantil como “Língua Portuguesa”, “linguagem” ou “linguagens” e do Ensino Fundamental, como “Língua Portuguesa” em suas três modalidades: oralidade, leitura e escrita. As implicações destes usos serão discutidas à frente.

Pêcheux, ao fazer uma releitura das teorias de Saussure, Freud e Marx, ou seja, do estruturalismo, teoria do sujeito e marxismo, estabelece uma AD em que seu objeto – o discurso – decorre do corte entre língua e fala proposto por Saussure (Gregolin, 2004), tornando-o aquilo que se faz com a linguagem e tomando a língua como seu material.

Na base de sustentação da AD, o discurso é “o lugar de contato entre língua e ideologia” (ORLANDI, 2011, p.17). Aqui, a língua deixa de ser um sistema de formas abstratas, não material, convencionado a partir da cultura, da facilidade de decodificação e efeito de literalidade, e passa a ser concebida como materialidade, um lugar da manifestação das relações de força e sentidos, tornada menos óbvia, menos transparente, mais flexível. A ideologia, por sua vez, como produção interdiscursiva, não é um sistema fechado produzido no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.

A condição para o discurso existir é a dispersão dos sentidos e do sujeito (idem, p.19) e a aparência de unidade tem como que um efeito ideológico. Para compreender determinado sentido dado num enunciado, é preciso compreender que ele se produz nas relações entre os sujeitos e entre os sentidos, recortadas e recortando o interdiscurso (o que é dito, a memória do dito) e refletem os lugares de poder ocupados por cada ocupante/autor. Apesar desta característica promover um distanciamento do discurso das ciências sociais, seu uso referenciado é legitimado nesta pesquisa porque permite observar a maneira como o imaginário atua na produção dos sentidos:

Como o discurso é o lugar desse encontro (*da materialidade da língua com a materialidade da história*), é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor podemos observar esse ponto de articulação. (ORLANDI, 2011, p.20).

A AD permite trilhar na busca dos objetivos que justificam e movem este estudo, a partir da materialidade linguística e da relação com a não transparência da linguagem, concebendo e deslocando o conceito de língua de

uma autonomia absoluta para uma autonomia relativa, relacionada à materialidade histórica.

Aparentando constituir-se como unidade, tem como que um efeito ideológico tecido tanto na interdiscursividade quanto na intradiscursividade, definidas por Maingueneau:

- Interdiscursividade: fruto da relação entre um conjunto de unidades discursivas e
- Intradiscursividade: fruto da relação entre os constituintes de um mesmo discurso (2000, p.86).

A análise de documentos realizada, portanto, considerou as propostas curriculares como discurso, buscando em sua interdiscursividade e intradiscursividade as significações e os sentidos que evidenciam o que se apresenta como verdade manifesta emergindo como uma enunciação. Em alguns momentos, o *corpus* foi tratado como um discurso único que se desenvolve tendo a proposta de ensino de língua materna para o ensino fundamental municipal como eixo. Em outros momentos, parte dele é focalizada tendo o próprio texto como fronteira, de maneira a permitir um mergulho nele mesmo, que se abre como em um outro discurso. Com isso, a aparente unidade pode ser questionada e justificar o uso do plural – discursos da rede. Neles (ou nele) evidenciam-se enredamentos próprios e circunstanciais que precisam ser tratados entre si para, em seguida, serem retomados como parte do todo e a ele relacionados. O discurso em movimento ou o movimento do discurso pode ser esquematizado por um sistema de engrenagens. Idealmente, a razão entre as velocidades angulares e os torques do eixo é constante. Entretanto, se o arranjo dos dentes não for circular, a razão de velocidade sofre oscilações. Para transmitir movimento uniforme e contínuo, as superfícies de contato da engrenagem devem ser cuidadosamente moldadas, de acordo com um perfil específico. Neste sentido, os dentes são tentáculos de exterioridade, ou seja, práticas discursivas que se conectam como num jogo de controle e fuga que produz efeitos de subjetivação.

Para representar o real, o sistema de engrenagens pensado atua tridimensionalmente, viabilizando uma alteração do funcionamento rotineiro e esperado, podendo deixar de girar harmonicamente e produzir movimento complementar para, no encontro dos dentes e na sobreposição das engrenagens gerar tensões e desencontros que sustentam o movimento discursivo.

O discurso do ensino fundamental contém os Parâmetros Curriculares Nacionais – primeira a quarta séries do Ensino Fundamental (PCN), a Proposta Curricular volume I (PC-2004) e os cadernos 1, 2,3 e 5 da Proposta Curricular volume II (PCEF-2007). Idealmente, os giros concomitantes em força e velocidade de cada um deles alimentam cada movimento individual e, ao fazê-lo, transmitem o movimento para os demais, constituindo o discurso sobre o ensino fundamental, como na figura 2:

Figura 2: ensino fundamental

O discurso da educação infantil é composto pela Proposta Integrada para o trabalho em creches e EMEI's (PC- 1992), pelos referenciais curriculares nacionais (RCN), pela Proposta Curricular volume I (PC-2004) e Proposta Curricular volume II caderno 2 – Educação Infantil (PCEI- 2007), como na figura 3:

Figura 3 - educação infantil

Na figura 4, o discurso do ensino fundamental apresenta-se como composto pelos referenciais nacionais e todas as produções da rede sobre o tema: parâmetros e referenciais curriculares nacionais, propostas curriculares de 1992, 2004 e 2007 nos cadernos de educação infantil (PCEI-2007), ensino fundamental Introdução (PCEF-I), (PCEF-2007) e educação especial (PCEE-2007).

Contemplando todas as possibilidades de interdiscursividade, o discurso do ensino fundamental sobre o ensino de língua materna identifica-se com o discurso da rede como um todo (figura 5).

Figura 4: ensino de língua materna no ensino fundamental

Figura 5: discurso da rede sobre o ensino de língua materna

Ciente de que o percurso histórico da rede estava voltado para a prática na educação infantil, o campo definido no projeto de pesquisa foi somente o currículo do ensino fundamental, uma vez que a pergunta disparadora decorreu de discussões com educadores e da atuação nesta modalidade de ensino. Entretanto, quando do aprofundamento dos estudos sobre a base teórica escolhida, evidenciou-se que o tema “ensino de língua materna” pulsa na rede nas quatro modalidades presentes – educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). A trajetória de cada uma delas na rede e o grau de aproximação da autora com cada uma das propostas foram critérios de escolha necessários em função do tempo disponível para a pesquisa e justificam a não inclusão da EJA. Este pode ser objeto de nova pesquisa.

Uma vez apresentada nossa proposição sobre a forma como se configura o discurso da rede municipal sobre o ensino de língua materna, podemos agora nos aproximar da noção de formação discursiva antes de passarmos à análise propriamente dita.

Formações discursivas

Se a origem dos sentidos do discurso não está no sujeito, onde ele se forma? A base para a AD são as “formações discursivas” (MAINGUENEAU,

2000; PECHÊUX, 2009), práticas discursivas que são definidas por Michel Foucault como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (2005, p.133)

Contornando as unidades tradicionais como “teoria”, “texto” e “ideologia” (MAINGUENEAU, 2000), Foucault reforça que o sentido do que é dito é determinado pelo passado e pelo contexto em que é enunciado.

Antes de avançar, é importante diferenciar enunciado e enunciação. Classicamente, a enunciação relaciona-se ao funcionamento da língua e o enunciado é o seu produto (BENVENISTE, 1974/1989). Mas, na perspectiva da AD, a enunciação é o pivô da relação língua-mundo (MAINGUENEAU, 2000); é o acontecimento gerado pela atividade linguística (o ato de enunciar). Assim, a enunciação não decorre somente do domínio da língua, mas da possibilidade de colocá-la em funcionamento através dos gêneros (gêneros de discurso).

O enunciado é constituído pela singularidade e pela repetição. Sua análise deve levar em conta a dispersão e a regularidade dos sentidos que se produzem pelo fato de terem sido realizados. Então, descrever um conjunto de enunciados no que eles têm de singular é descrever a dispersão desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, transformações. Pensando os enunciados como formas de repartição e sistemas de dispersão, Foucault deriva o conceito de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições,

funcionamentos, transformações) ,diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (2005, p.43)

Há uma regulação externa ao sujeito – a ordem do discurso de Foucault – que modula o saber a ser dito. Gregolin (2006) explica que essa é a submissão à ordem do discurso, uma vez que não se pode falar de uma maneira qualquer num lugar qualquer e em tempo qualquer.

A formação discursiva relaciona-se a performances verbais, o que não significa “oral” ou “fala”, mas o que foi expresso, ao dito, podendo ou não ter sido registrado graficamente.

Pêcheux foi o responsável pela introdução dessa noção de formações discursivas na AD francesa. Entretanto, o recorte marxista que dava a ela aparece diluído em outros autores. A noção de Foucault apresentada também se distancia das formulações de Pêcheux no que se refere à maneira de pensar a relação entre a produção de sentidos, os sujeitos e a ideologia. Gregolin (2004) retoma a noção de ideologia de Althusser porque ela compõe a base do pensamento de ambos (Foucault e Pêcheux). Como uma “ilusão vital” em que a sociedade está permanentemente mergulhada, a ideologia, ou seja, a ideologia dominante, da classe social dominante acaba por favorecer a reprodução da força de trabalho e das relações como “uma relação imaginária que os homens mantêm com as suas condições reais de existência” (2004, p.43).

Portanto, na concepção de discurso aqui adotada, cruzam-se Saussure - relido por Pêcheux , Marx - relido por Althusser , e Freud - relido por Lacan, com alinhavo de Foucault.

Dispositivos de poder e governamentalidade; contribuições de Michel Foucault

No percurso para compreender a natureza política e social da produção de discursos sobre o ensino de língua materna, optamos por enveredar pelos escritos de Michel Foucault porque seus conceitos e a forma como os operacionaliza permitem uma visão ampliada da relação saber-poder e daquilo que é dito como verdade. Para olharmos para os enunciados e as relações que

o próprio discurso põe em funcionamento, apreender suas regularidades, descontinuidades, causalidades e dependências tivemos que fazer uma passagem por toda sua obra, frequentemente dividida em três momentos. Ao estudá-la na relação com a escrita, Silva (2011) chama a atenção de que não se trata de fases que se superam, mas descontinuidades que geram perspectivas que se articulam (p.37). Gregolin (2004) também afirma que os três momentos de sua obra não são estanques. Isso nos é particularmente relevante porque nossa análise pretende apontar para a correlação entre saber-poder e a produção de subjetividades a partir de suas formas próprias de discursividade. O deslocamento da verdade para problematização e análise configura um estranhamento sobre ela no que se refere ao lugar dos atores, da escola e da rede. Pensando saber, poder, sujeito e discurso, chegamos à governamentalidade, no que se refere à genealogia de poder e governo de condutas, o que nos permite pensar na constituição singular que ocorre no cuidado e práticas mediadas pela língua materna.

Ao longo de sua obra, Foucault estudou os modos de produção histórica das subjetividades. Sua pesquisa costuma ser dividida em três momentos, segundo Gregolin:

1. Pesquisou os diferentes modos de investigação que procuram aceder ao estatuto de ciências e que produzem, como efeito, a objetivação do sujeito, em “A palavra e as coisas” e “A arqueologia do saber”;
2. Estudou a objetivação do sujeito naquilo que designa “práticas divergentes”, analisando as articulações entre os saberes e os poderes a partir de uma genealogia do poder, em “Vigiar e punir” e “A microfísica do poder”; e
3. Investigou a subjetivação a partir das técnicas de si, da governamentalidade, em “governo de si e dos outros, orientando suas pesquisas na direção da sexualidade, da constituição histórica de uma ética e estética de si, sua “história da sexualidade” em 3 volumes. (2004,p.55)

Foucault provoca o aparecimento de um campo de estudos no qual o homem é objeto e sujeito do saber, seja como objeto de poder, seja como

objeto de construção identitária. O sujeito é uma fabricação, uma construção histórica, através de práticas discursivas, ou como afirma Gregolin:

Para Foucault, o sujeito é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder, do ser-si). Dispositivos e suas técnicas de fabricação (como a disciplinaridade, por exemplo) constituem o que se entende como sujeito (2004, p.59).

O objetivo fundamental de sua obra é produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura e, uma vez que essa história é constituída pelo discurso, a relação entre linguagem, história e sociedade está na base de suas reflexões.

Num primeiro momento, destaca-se a tematização da história dos saberes e é forte sua relação com o estruturalismo, momento em que explicita a questão metodológica evidenciando a centralidade do discurso como fio condutor de suas investigações. Na “arqueologia do saber” aproxima-se de Nietzsche e do método arqueológico. A “a ordem do discurso” é o limiar entre a arqueologia do saber e a genealogia do saber.

Para Foucault (1999), instituições são lugares de base que precedem e, ao mesmo tempo, determinam o discurso. A instituição como é a escola “normatiza e disciplinariza a ordem de possibilidades das suas práticas discursivas” (FOUCAULT, 1999). Em outras palavras, as práticas discursivas da escola “se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo que organizaram direções de sentidos e formas de agir no todo social” (MARIANI, 1999, p. 51). Assim, as práticas sociais da escola funcionam como geradores de sentidos que as universalizam à medida que os reconhece e opera com e a partir deles. Mariani entende que esse funcionamento deriva do processo histórico de naturalização das instituições e dos sentidos, de forma a torná-los “evidentes”, legítimos e necessários. Quando a escola apaga suas condições de produção - o papel do processo histórico-discursivo de sua constituição – apaga, também, por extensão, a heterogeneidade que constitui seu(s) discurso(s) e de seu(s) sujeito(s).

Como inspiração de sua produção discursiva, Foucault tem Althusser que organizou grupos de discussão dos quais participaram Pechêux , Lacan e o próprio Foucault , nos quais discutiam Marx e o conceito de ideologia como tema. Para compreender Foucault, retomemos brevemente Althusser.

Segundo ele, para Marx, ideologia é um sonho formado pela soma dos restos diurnos da realidade, da “história concreta que produz a materialidade da existência” (p.83). É uma representação na relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (p.85). As ideologias têm ,portanto, materialidade histórica e, por esse viés é que devem ser compreendidas. Os aparelhos ideológicos de estado (AIE) são um conjunto de práticas comuns cuja unidade não advém de um comando único, mas da ideologia dominante. Aparecem na estrutura, superestrutura e infraestrutura por reprodução social. As condições de re-produção são sociais como jogos de mecanismos ideológicos: “ a condição última da produção é a reprodução das condições de produção” (p.53). Suas reflexões referem-se à relação de circulação do capital, mas operam na produção de conhecimento, se considerarmos que o sistema escolar capitalista reproduz a qualificação da força de trabalho e que a reprodução a que ele se refere aparece nos vários níveis da estrutura em que a sociedade é organizada. Aparelhos de Estado (AE) são o governo, a administração, o exército e os tribunais. Os AIE são as prisões, a família, a escola ao mesmo tempo que instituem e fazem operar os mecanismos de sujeição. Por sua vez, sujeição é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto” (p.08) e, dependendo da ideologia, esse lugar ocupado pelos sujeitos da relação pode ser ocupado por entidades abstratas, como Deus, o capital ou a nação.

Foucault fala de processos de subjetivação, sem valoração em relação à sujeição, mas às formas de estilização da subjetivação. O sujeito só existe como resultado de um processo social e cultural, tendo o poder como origem. Se há interdependência entre saber e poder, o saber também está na origem do processo de constituição do sujeito. Resultado de uma construção histórica, dos dispositivos que o constroem como tal, emaranha-se na e pela linguagem. Assim como qualquer palavra existe e se define a partir do arranjo de outras, o

sujeito existe e se define na teia de relações em que é falado e fala. Afinal, um sistema de ensino “é uma ritualização da palavra”... (FOUCAULT, 1999, p.44). “uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes”. Neste sentido, a educação toma um lugar de luta, espaços de subjetivação e não um lugar de consenso. E o modo de articulação dos signos pode determinar as direções que o discurso irá tomar, com maior ou menor grau de persuasão (CITELLI, 2000).

Sujeito e poder

Segundo Gros, o eixo saber-poder permitirá a Michel Foucault, até meados de 1970, pensar as implicações entre três domínios (as formações de saber, os mecanismos de poder, as formas de subjetivação), segundo uma operacionalidade em que as relações de poder apareciam como “matrizes” das formações de saber e das formas de subjetivação. O tratamento que Foucault deu à temática do sujeito vincula-se diretamente à temática do poder, posto como análise das formas de governamentalidade. Essa noção permitiu questionar o conceito de poder como centralizador, ocupando um lugar específico. Ao contrário, o poder é analisado como jogo relacional:

como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas. (FOUCAULT, 1997, p.110).

Sua crítica ao macropoder, ou seja, ao aparelho de Estado como soberano e totalizador, as formas de sujeição e assujeitamento decorrentes das relações de dominação, tais como “... força de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade” (FOUCAULT, 1995, p. 236), tornam-se cenário quando seus estudos passam a focar os chamados micropoderes. Essa nuance de foco ocorre quando percebe a força dos mecanismos que atuam sobre quem produz poder na relação com o outro: “...aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação”

(FOUCAULT, 1995, p.243). O Estado moderno, legitimado para manter a ordem e a vida, captura a ideia de salvação do cristianismo, e ao oferecer saúde, educação, bem estar, amplia e reforça seus poderes, utilizando-se de mecanismos de controle do indivíduo e da totalidade.

Estratégias de poder: disciplinar e vigiar

Das microrrelações, Foucault propõe a ideia de um poder disciplinar. Em *Vigiar e punir*, o autor apresenta duas formas básicas de punição: o suplício e a prisão. Dessa última surge a disciplina, com suas funções e instrumentos de controle. Retomemos historicamente a maneira como foram se organizando essas duas formas de controle social. O suplício refere-se a uma técnica de punição pública através da dor, produzindo “certa quantidade de sofrimento” (1997,p.35). Frequentemente por séculos, era aplicado após avaliação/julgamento das faltas, correlacionando o tipo de dor física à gravidade da ação, variando de uma cicatriz ao esquartejamento e à morte. Os mecanismos desse tipo de justiça vão sendo investidos e lapidados, desenvolvendo formas complexas de busca da verdade: informação penal, escrita, indícios versus provas plenas, interrogatórios, torturas, confissões. A partir de uma análise dos critérios no uso das técnicas, Foucault pensa encontrar no funcionamento do interrogatório o suplício da verdade:

Em primeiro lugar, o interrogatório não é uma maneira de arrancar a verdade a qualquer preço; não é absolutamente a louca tortura dos interrogatórios modernos; é cruel, certamente, mas não selvagem. Trata-se de uma prática regulamentada, que obedece a um procedimento bem definido, com momentos, duração, instrumentos utilizados, cumprimentos de cordas...(FOUCAULT,1997,p.41)

Sufrimento, confronto e verdade ligam-se na prática de uma tortura real. Retomar essas verdades históricas é sempre incômodo, mas necessário, porque atualiza a consciência da capacidade humana de engendrar a morte do outro, real e simbolicamente. A fala como manifestação da singularidade pode ser a prova, a favor ou contra, assim como sua expressão pode ser relacionada a um tipo de vida ou morte. Esse lugar da fala como geradora de

silenciamentos torturantes faz parte do nosso mundo contemporâneo? Antes de voltarmos aos tempos trazidos por Foucault e suas contribuições, podemos lembrar a história do moleiro que Ginzburg (1987) encontra nos arquivos da Inquisição. Acostumado a refletir sobre a origem da vida enquanto exercia seu ofício, foi acusado de teorizar contra o catolicismo e preso. Seu processo inquisitório foi longo, com vários períodos de confinamento. Em um dos registros de suas manifestações, o moleiro refere-se à impossibilidade de socializar suas ideias e formas de pensar as coisas do mundo como a maior das torturas, um tipo de morte.

A disciplina surge como moderna forma de punição resultante de ideias humanistas contrárias ao suplício. De seu viés menos brando, surge a prisão. Foucault estuda a maneira de punir que mantém uma disciplina pautada na vigilância constante e no controle dos corpos – *corpos dóceis* – visando ao bom adestramento e usando o princípio do panoptismo. A força física, que criava súditos, escravos, submissos, dá lugar ao governo das vontades e a disciplina permite o enquadramento às regras impostas e a um sistema de recompensas para a classificação das condutas humanas (FONSECA, 2003).

Gregolin lembra que o panóptico não se restringe à prisão:

os mecanismos disciplinares que organizam os corpos nas prisões, nos hospícios, nos quartéis, nas empresas, nas escolas etc. tomam a forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão em movimentos, gestos, silêncios que orientam o cotidiano. (2004, p. 132).

Como uma sutileza da capacidade humana de desumanizar o outro pela força, as relações de poder na sociedade disciplinar acabam por trazer outras implicações porque estão difusas em estratégias de suavização tanto por indivíduos quanto por grupos, com efeitos no gerenciamento das ações desse outro. Discursivamente, estas relações de poder não são tidas como de natureza violenta porque atuam como efeitos das ações de sujeitos sobre outros que não são destruídos. A violência, se insistirmos em sua existência, decorre da ação do sujeito ou do grupo.

Vigiar e punir pode contribuir no exame das relações estabelecidas no sistema educacional, no ambiente escolar: professor–aluno, na definição das posições de sujeito e de objeto da enunciação no currículo, posição da criança, uso da língua, ciência.

Ordem discursiva

Foucault critica a análise do poder como resultado de um centro estatal de onde este é disparado. Como já mencionamos, as relações de poder ocorrem em qualquer situação do cotidiano. Sua institucionalização promove seu fortalecimento, seu empoderamento. Não parece defender um “princípio de poder” diluído na sociedade. Ao contrário, afirma que o que se verifica é resultado da produção de uma “estatização contínua das relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p.247). Sobre a institucionalização do poder e do poder nas instituições, propõe cinco fatores que poderíamos chamar de “procedimentos”, termo foucaultiano:

1. O sistema de diferenciações que permitem agir sobre a ação dos outros: diferenças linguísticas, marcas de cultura, diagnósticos;
2. Os objetivos da ação sobre a ação dos outros;
3. As modalidades instrumentais: efeitos da palavra, mecanismos de controle pelo vigiar e pelas regras estabelecidas, a produção discursiva, a seleção e a troca sónica, de significados e sentidos;
4. As formas de institucionalização: dispositivos tradicionais como os sistemas de ensino, a justiça. Os discursos como práticas discursivas são “regulados por uma ordem do discurso” (GREGOLIN, 2004, p.95). Dentre as formas de controle dos discursos, destacamos os sujeitos que falam, a saber, o ritual, as sociedades de discurso, as doutrinas e a apropriação social dos discursos. Outros procedimentos por ele estudados falam dos sistemas de exclusão como a segregação, a vontade de verdade e a interdição, associados ao desejo e ao poder; o comentário, o autor e as disciplinas, são tratados como procedimentos internos considerando

que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo,

a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. (FOUCAULT, 1999, p. 21).

5. Os graus de racionalização: sobre a eficiência dos instrumentos utilizados, dos resultados alcançados e desejados e dos custos implicados. O que opera o cruzamento poder-saber é o sujeito no discurso. Discurso como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam para além de signos, ou contato entre uma realidade e uma experiência. (2005, p.54)

Mecanismos de rarefação

Foi especialmente em *A Ordem do Discurso* (1971) que Foucault se deteve em descrever algumas determinações sociais a que o indivíduo estaria submetido ao produzir um discurso. Retomando de maneira resumida, o texto descreve uma série de procedimentos e rituais institucionalizados que limitariam o horizonte de possibilidades do acontecimento discursivo, controlando:

- a) quem pode falar (seleção do enunciante)
- b) o que se pode falar (limitação dos enunciados);
- c) como, quando e onde se pode falar (controle da enunciação).

Como mecanismos de controle, os procedimentos de sujeição do discurso naturalmente não ocorrem de maneira isolada, mas o destaque individual é uma estratégia de compreensão. São eles:

1, Os rituais:

O sentido de rarefação aqui se contrapõe ao de concentração. O ritual define a qualificação desejada nos falantes no jogo de um diálogo: a interrogação, a recitação, seu posicionamento no diálogo, os enunciados formulados, sua postura: - gestos e comportamentos e todo o conjunto de signos que acompanham o discurso. A eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito de persuasão sobre os interlocutores. Para Foucault, “os discursos religiosos, judiciários,

terapêuticos e, em parte, também os políticos, não podem ser dissociados dessa prática” (1999, p.39).

2. As sociedades de discurso:

A produção e circulação de discursos em ambientes restritos onde há exclusividade na detenção do saber e do discurso sobre o saber, funcionando com a marca de um segredo controlado por um grupo. Ainda que um dado discurso de uma dada sociedade possa circular socialmente através de publicações e mídias, está diretamente relacionado aos componentes do dado grupo. Exemplo: escolas iniciáticas como a maçonaria.

1. As doutrinas:

Inversamente às sociedades de discurso, as doutrinas tendem a ser difundidas na sociedade. A tensão entre os sujeitos do discurso e o discurso dos sujeitos manifesta-se na medida em que há um reconhecimento das mesmas verdades que compõe uma dada doutrina, com o agravado de haver um questionamento do sujeito que fala através e a partir do enunciado por ele proferido, criando um sentimento de “pertença” – ou não – a aquela formação discursiva. (FOUCAULT, 1999, p. 42).

2. A apropriação social dos discursos:

A educação é, atualmente, o direito de ter acesso aos discursos legitimados pelo Estado nos sistemas de ensino. A escola tem um lugar social privilegiado pois é a grande responsável pelo acesso ao saber. Suscetível, reproduz nos usos e formas de ensino as tensões sociais existentes, mas é ela uma das instituições responsáveis pela apropriação social dos discursos.

Como lembra Foucault, “a educação [...] segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (1999, p.44). O que faz pensar: as propostas curriculares pretendem ensinar o aluno a controlar o discurso, sujeitar o outro, formatar a situação comunicativa? A que se presta a escolarização da língua materna?

Prudêncio (2004) analisou as propostas curriculares de Santa Catarina como discurso, a partir de Foucault, e, a partir delas, afirma que há lutas

sociais e todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo. O que remete a Sawaia (2011) quando discute o sofrimento ético-político nas ciências humanas:

As reflexões de Foucault servem de referência à concepção de exclusão como processo dialético de inclusão. Sua obra é uma brilhante argumentação a favor da ideia de que a inclusão social é processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, um processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social. Dessa forma ele insere a exclusão na luta pelo poder. (2011, p.107)

A disciplinarização da e pela língua manifesta-se em seu engessamento pela norma e pela funcionalidade comunicativa. Aproximando Lacan (1985), Foucault (1996) e Pêcheux (1988), podemos dizer que a língua séria, a da norma, da gramática, a língua comunicativa, seria matriciada por discursos que vieram se fazendo muito antes do momento em que o falante a põe em jogo. Essa língua formatada na norma pretende evitar o acaso, o imprevisto, o equívoco, os laços da não língua (BELINTANE, 2011, p.50).

Crianças produzem discursos ou discursos produzem crianças? Profissionais produzem discursos ou discursos produzem profissionais? Redes produzem sujeitos ou sujeitos produzem redes? *Ou ou e/ou?*

Dispositivo de governamentalidade

A obra de Foucault sobre o saber relaciona-se ao seu estudo sobre o poder que, por sua vez, vai contornando e embasando sua forma de pensar os modos de constituição do sujeito. Da arqueologia caracterizada pela busca de compreender a constituição de um campo de saber à genealogia caracterizada pela análise do surgimento do poder-saber a partir de questões contemporâneas e externas a ele, suas contribuições para o campo do pensar a escolarização são inquestionáveis. Pensar a produção do sujeito moderno que a escola traduz implica em retomar *Vigiar e punir*, relacionando-o aos temas contemporâneos. E atualizá-lo nas reflexões sobre os usos do tempo e

do espaço escolar – a rotina – da fala e da escrita, dos temas de estudo, das avaliações internas e externas. A questão da in-disciplina dos alunos, por exemplo, é mais debatida que a in-disciplina das escolas em relação aos sistemas educacionais.

O nascimento da disciplina remete ao panóptico que Foucault empresta de J. Bentham³⁷ para explicar a arquitetura de espaços destinados à prisão e à educação, a partir do jogo entre a vigilância do outro e a autovigilância a que os sujeitos podem ser submetidos. Disciplina aqui não se identifica com uma instituição nem um aparelho, mas identifica o poder instaurado (p.203). Desse estudo surge a ideia de dispositivo como um funcionamento automático do poder atrelado ao saber, em função de uma configuração prevista que controla e induz a posições e condutas, “dissociando o par ver - ser visto” (p.191). Podendo funcionar como um laboratório de poder, um dispositivo é um conjunto de elementos que naturaliza um funcionamento.

A emergência de um dispositivo está ligada às condições históricas. Conforme Foucault, no final do século XVII, a formação e consolidação dos estados nacionais, trouxe a necessidade de que as grandes cidades se transformassem em “unidades”, tornando possível uma organização do corpo urbano de modo coerente, homogêneo, que dependessem, então, “de um poder único e bem regulado”. Com isso, uma profunda mudança nos mecanismos de poder foi promovida pelo Ocidente: a substituição de um poder que se apropria da vida para suprimi-la, por um poder sobre ela que a sustenta viva, mas controlada e regulada externamente em seu conjunto. Com isso, configura-se um poder comprometido a produzir forças e a fazê-las crescer. Esses procedimentos de gerenciar a vida das populações foram se desenvolvendo, desde o século XVII, com os mecanismos de adestramento, - ampliação de aptidões, extração de forças e produção de um corpo-máquina útil e dócil -, que se fortalecem, a partir da segunda metade do século XVIII, através de tecnologias de controle do corpo social.

³⁷ Para visualização, ver ilustração nº17 entre as páginas 32 e 33 de *Vigiar e Punir*, Editora Vozes, 1997.

Ao final do século XVIII, a vida passava a ter um valor social de ostentação de riqueza e as crianças e sua educação passaram a ocupar um novo lugar. Iniciava-se, então, um processo de incentivo às famílias (e, em especial, às mães) para o cuidado desta fase inicial da vida, o que passava a ser um problema. Para operar com os novos cidadãos, os sujeitos-infantis, seria preciso certo convencimento de aproximação das mães às tarefas cotidianas de cuidados de seus filhos. Tornou-se recorrente a circulação de discursos que punham em associação as palavras “amor” e “materno” (MARCELLO, 2009, p.229), destacando o sentimento e a importância da relação criança – mulher na esfera privada familiar. A maternidade torna-se valorizada e encorajada na medida em que a mulher-mãe assume o papel de agente do poder, agora biopoder. A família organiza-se como o meio mais próximo da criança e tende a se tornar, para ela, um espaço imediato de sobrevivência e evolução. A criança, agora um sujeito a ser cultivado, ensinado e domesticado, e a mulher-mãe, frente a esse indivíduo vulnerável que precisa de cuidados específicos, passa a ser alvo de controle, de objeto de saber e de discursos para seu melhor gerenciamento (MARCELLO, 2009).

Da análise do poder focalizando ora o micro – o sujeito no corpo do indivíduo, ora o macro- a população de sujeitos, ora a relação estabelecida entre eles, decorre a noção de *governamentalidade*. Trazendo consigo a noção de governo como dirigir/conduzir, não se restringe a ela, uma vez que o objeto de governo não é o Estado – estrutura política –, mas os homens. Assim, governamentalidade, para Foucault, refere-se ao “governo dos vivos” (1997, p.97), em que é exigida dos sujeitos a enunciação da verdade sobre si mesmos em relação à produção da verdade reconhecida pelo seu grupo social. No dizer de Foucault, isso significa “a maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos esteve implicada, de modo cada vez mais marcado, no exercício do poder soberano” (FOUCAULT, 1997, p.82). Nessa relação homem a homem, governamentalidade é “a superfície de contato em que se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e a maneira pela qual eles se conduzem” (FOUCAULT, 2006, p.637). Sua forma de analisar os modos de governo como relações estratégicas centradas na conduta do outro, nas técnicas e nos procedimentos, permitiu a Foucault fazer crítica e analisar o poder em várias instâncias, dentre

elas aquela presente nas relações que se estabelecem no sistema educacional e que são mediadas e definidas pelo uso da língua materna.

Analisados na perspectiva da governamentalidade, os currículos de língua operam como uma maquinaria – engrenagem - programada historicamente para dar respostas a políticas de governo. Sendo o currículo um dispositivo, ao ensino são atreladas linhas de resistência que fazem com que discursos tanto sobre o próprio ensino quanto sobre língua e linguagem vão se transformando para atender às novas demandas históricas e desejos político-partidários, o que gera outras resistências e outros contextos. As condutas interacionais no ambiente escolar modelam a língua e a linguagem e, portanto, alunos, educadores e redes municipais. Esses todos, agora não mais como destinatários, mas intervenientes nos jogos e operações de poder (RAMOS DO Ó, 2005). A aplicação da noção de governamentalidade aqui trazida permite tecer linhas de tensão entre a maneira de condução do ensino, indivíduos e rede definida no currículo nacional; a maneira de condução do ensino utilizada na elaboração das propostas curriculares municipais, e a maneira definida para o ensino da língua materna na relação estabelecida com as crianças-alunos na escola. A identificação dos conectores da maquinaria neoliberal desvela a associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta dos cidadãos (RAMOS DO Ó, 2009). A superfície de contato a que Foucault se refere nada mais é que o encontro entre os dentes no sistema de engrenagens, que constitui nosso *corpus*.

O conceito de *dispositivo* combina relações de poder, campos de saber e modos de subjetivação, e se caracteriza pela forma com que as forças presentes, os regimes de enunciabilidade, de subjetividade, suas aproximações e suas fraturas operam. Muito mais do que atribuir-lhe determinismos e estabelecimento de relações de causa e consequência, compreendê-lo permite ampliar os dados observáveis sobre o vivido e operar sobre a produção de práticas entre os sujeitos-crianças e os sujeitos-adultos, que substituem o sujeito-mãe, na imersão cultural e apropriação da língua materna. As relações de saber, poder e de subjetivação a que todos os atores sociais tornam-se suscetíveis e às quais re-agem, coexistem no ensino de língua, não se podendo distinguir entre figura e fundo, porque há sempre tensão entre

enunciações, objetos, sujeitos e forças em exercício (e suas relações manifestas), que o próprio dispositivo produz. Essas mesmas forças articulam o poder de nomear, de mostrar e de ser o lugar de sentido e de verdade (LARROSA, 2004). Nesse aspecto, fazer sujeito pelo ensino da língua aproxima-se de um certo perspectivismo (idem), ou seja, poder deixar a criança constituir-se em/de uma verdade até onde há compreensão por parte dos atores. Tornar-se sujeito social pela língua, portanto, está no limite dos domínios do que se vive e do que se ouve e diz - do enunciável, do dizível - sobre o outro, sobre o que é comum aos envolvidos e sobre o que se diz de e sobre si. Há uma independência entre ambos, no sentido de que o enunciável tem um objeto específico ao qual se refere, “que não é uma proposição a designar um estado de coisas ou um objeto visível”; da mesma forma que “o visível não é tampouco um sentido mudo, um significado de força que se atualiza na linguagem” (ibidem). Essa disjunção³⁸ do que é enunciável mostra-se mais presente no âmbito da articulação e da complementaridade do que da dependência ou da obviedade de um possível encadeamento.

Quando a criança passa a ser aluno, passa a ser visível socialmente de um outro lugar. Quando uma criança aprende a manejar a língua de seu grupo, também passa a ocupar um outro lugar social.

As características do poder (incitar, fazer ver, fazer falar etc.) e do saber (educar, tratar, normalizar, diferenciar, punir etc.) relacionam-se de maneira profunda, podendo induzir a uma certa confusão. Porém, por serem de naturezas diferentes, atualizam-se e se integram constante e reciprocamente. Se as características ligadas ao saber e à sua produção são provindas dos choques proporcionados pelas forças em sua relação com os âmbitos do visível e do enunciável, mapear a subjetividade através do ensino da língua implica em focar o discurso sobre a natureza do ensino a ser proporcionado.

Considerar o conceito de dispositivo em Foucault supõe descrever três níveis de análise, três movimentos de pensamento que são inseparáveis: relações de poder, campos de saber e modos de subjetivação. Não se trata,

³⁸ Disjunção refere-se a *dis junto* como nos disjuntores de eletricidade que, quando desligados, permanecem pareados e próximos, mas não juntos o suficiente para a continuidade.

portanto, de focar uma distinção entre teoria e prática, mas uma tentativa de apresentação das formas pelas quais o dispositivo escolar está arquitetado de maneira a re-produzir sujeitos-falantes da língua materna a partir da relação estabelecida com os adultos, que cumprem a maternagem no espaço social e a função de ensinar. Assim, o que movimenta este nosso discurso é o pensar as estratégias e os mecanismos pelos quais um dispositivo se atualiza na linguagem contemporânea – no caso, o discurso sobre o ensino, pro-posto no currículo oficial³⁹, na constituição da subjetividade.

A experiência individual é trazida por Larrosa (1994), a partir de Foucault, como experiência de si. Segundo o autor, ela pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma “pedagogia das práticas de si” (p.8). Como elemento histórico e culturalmente contingente, é algo a ser transmitido e aprendido na escola, que reproduz e repertoria tanto o sujeito quanto a cultura. Essa pedagogia pode ser problematizada de duas formas:

- a partir de suas concepções sobre a natureza humana, isolando um domínio de análise, como a experiência de si, em relação ao aprender a participar de uma prática social qualquer, como a interação pela língua, aprendendo as regras e os significados;
- como espaço de desenvolvimento ou de mediação, a partir de suas ideias sobre autoconsciência, em uma análise de suas condições históricas .

A análise foucaultiana, para Larrosa (1994), é exemplar na articulação entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito:

no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica

³⁹ O caráter maternal da formação e atuação profissional de educadores não está em questão neste texto. Porém, ele merece ser ressaltado apenas na medida em que se insere no conceito foucaultiano de “dispositivo” que trata de um grande aparato discursivo re-produzido incessantemente pela escola, família, mídia, universidade e, também pelos programas governamentais, sobre formas de ser sujeito, e, no caso, de ocupar o lugar de outro na formação da criança.

institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é no momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação técnica dos indivíduos que se torna possível sua objetivação “científica” (p.16).

Outras forças que operam no dispositivo são aquelas responsáveis pela “produção pedagógica do sujeito por si mesmo” (LARROSA, 1994, p. 55). O sujeito-autor que se posiciona como sujeito falante, não como objeto a ser examinado, mas como confessante de uma verdade sobre si mesmo - que se relaciona com ele mesmo - deve contribuir ativamente para produzir a si mesmo. Instala-se uma certa independência do poder, da ordem do visível e do enunciável. Para Foucault, esses modos de subjetivação envolvem necessariamente a produção de efeitos sobre si mesmo – que, por sua vez, não são meras atuações passivas do sujeito, mas, ao contrário, indicam possibilidades, fugas e subversão do próprio sujeito. Não se trata de uma liberdade irrestrita, mas de uma possibilidade de manejo da realidade e, portanto, uma condição de escape/convivência com poderes e saberes instituídos.

Na última etapa de sua obra, Foucault estudou a experiência de si na verdade em jogo na relação consigo mesmo. Chamou-a de *subjetivação*, relacionando a atenção em relação a si e a visão de si; sujeito e objeto como variáveis dos regimes de visibilidade que dependem de suas condições (p.24). Parece-me que estava se aproximando das ideias lacanianas ao retomar o micropoder de ver a si próprio pela e na linguagem, quando calou-se. Em *A hermenêutica do sujeito*, ao ser perguntado sobre sua aproximação com Lacan... ele não a confirma... diz que se aproximou de Heidegger; que o sujeito da verdade discutido no século XX aproxima-se deste e de Lacan (p. 231)...

Como vimos, para Foucault, o discurso é inseparável das práticas sociais onde acontece. Se a escola é um cenário, é ela a máquina óptica que produz o sujeito que vê e o que é visto. Máquinas enunciativas produzem significantes, significados e sentidos, e os currículos – scripts - postulam a re-

construção dos regimes de enunciabilidade. Passemos agora ao exercício concreto de ver o in-visível .

Análise das propostas curriculares

Estruturação das propostas curriculares

A proposta curricular da rede municipal de São Bernardo do Campo é composta por dois volumes: o primeiro com um caderno e o segundo com seis cadernos.

No volume I, o caderno único é intitulado “introdução” e foi publicado em 2004. O texto é dividido em sete partes: a primeira contém o processo de construção do plano municipal de educação; a segunda apresenta a formação continuada e a descentralização da gestão escolar, desenvolvidas pela secretaria; na terceira parte, a fundamentação legal relacionada ao currículo. As partes seguintes retomam o histórico de cada modalidade de ensino, programas educacionais existentes e a rede de bibliotecas. As duas últimas partes contêm o texto com a nova proposta.

Todos os cadernos que compõem o volume II foram publicados em 2007. O caderno 1, intitulado “introdução”, retoma brevemente a história recente da rede, o desenvolvimento infantil nas perspectivas de Henri Wallon, Vygotsky e Jean Piaget, apresenta a leitura da rede sobre os temas transversais propostos pelos PCN, e recupera os conceitos de avaliação e adaptações curriculares. O caderno 2 refere-se à Educação Infantil. O texto organiza-se em oito capítulos: Brincar, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ciências e Educação Ambiental, Corpo e Movimento, Artes Visuais e Música, Rotina-organização do Tempo e do Espaço e instrumentos metodológicos.

O caderno 3 apresenta a proposta para o ensino fundamental e está dividido em seis partes, cada uma relacionada a uma das áreas de conhecimento propostas pelos PCN: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física. Cada uma das áreas começa com uma retomada do percurso histórico da escolarização do tema, apresenta as concepções da área, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e referências bibliográficas.

O caderno 4 é dedicado à Educação de Jovens e Adultos. Como já comentado, esse caderno não foi objeto de análise em função da particularidade da modalidade e da pouca aproximação da autora em relação a ela. Este estudo é mais uma materialização do quanto a EJA está segregada na rede.

O caderno 5 é composto por duas partes: a primeira se dirige ao atendimento pedagógico de alunos com surdez e a segunda volta-se ao atendimento de alunos com deficiência mental⁴⁰, múltipla deficiência, surdo cego e condutas típicas. Das 267 páginas, 180 referem-se à educação de alunos com surdez. Iniciando com a apresentação da proposta bilíngue – língua de sinais e língua portuguesa, o texto em seguida para as demais áreas de conhecimentos: matemática, ciências naturais, história e geografia, educação física e arte. Cada uma das áreas divide os objetivos e os conteúdos por ciclos. A rede oferece os quatro ciclos do ensino fundamental para alunos surdos na escola especial, diferentemente do que é oferecido aos demais alunos, somente os dois ciclos iniciais.

Além desses, há um caderno dedicado à Educação Tecnológica: *Tecnologia, Informação e Comunicação*.

A metodologia adotada para a elaboração do texto é denominada “participativa” (p.11) na PC-2004. A construção da proposta é descrita como estratégia de trabalho coletivo para a sistematização das ações já consolidadas no cotidiano. Buscando considerar as especificidades locais, com representação das expectativas de *toda* a comunidade (2004, p. 11), proclama “o envolvimento de todos na autoria deste documento” (2007, p.07). Escrito na primeira pessoa do plural, o corpo dos textos deixa perceber que o documento se refere, em alguns momentos, ao grupo de profissionais responsável pela coordenação dos trabalhos e redação (2004, p.06); em outros trechos, aos diferentes componentes dos segmentos da educação (2004, p.87), a saber, professores, equipes de gestão, equipes técnicas e equipes de apoio; refere-se, ainda, em outros momentos à instituição “secretaria municipal de

⁴⁰ Embora reconheçamos como Deficiência Intelectual a deficiência de que tratam os documentos analisados, optamos por respeitar a nomenclatura neles presente.

educação”. Não há citação que permita afirmar que os sujeitos-alunos participaram diretamente do processo.

E, no entanto, as ilustrações presentes em todos os cadernos são produções realizadas em escolas da rede. Coloridas, podem ser consideradas como as marcas da infância nos documentos. Detendo um pouco mais o olhar, chama a atenção que a capa do caderno de educação infantil (imagem 1) diferencia-se das demais, ao centralizar a figura de uma menina e ter, como fundo, temas em mosaicos.

Imagem 1:	Imagem 2:

Imagem 3:	Imagem 4:

Imagem 5:

As capas dos cadernos 1, 3 e 5 (imagens 2, 3 e 4, respectivamente) são ilustradas com imagens formadas pela justaposição de outras, sendo que, na introdução e no ensino fundamental, os contornos mostram-se claramente porque há predominância da forma (quadrados na primeira e retângulos na segunda), ao passo que na Educação Especial há triângulos, trapézios e outras formas geométricas irregulares. Comparando-os: na educação infantil, o aluno ou a infância são a figura e os temas são o fundo; no ensino fundamental e na educação especial, o conjunto de temas é a figura, a subjetividade é opacificada nas produções – não há rostos no ensino fundamental.

A capa do volume I (imagem 5) é ilustrada com uma cena de sala de aula: professora, um aluno e uma aluna em frente a uma lousa verde onde se lê: “sejam bem-vindos”, podendo ser lida como uma alusão ao ensino fundamental que estava sendo incorporado à rede.

Em relação às diretrizes curriculares nacionais, os RCN foram publicados em 1998. São compostos por três volumes:

- 1- Introdução: apresentação das concepções de criança, educação, instituição e de profissional da educação que foram utilizadas tanto na organização dos objetivos gerais quanto do corpo dos documentos;

2 – Formação e Pessoal: contém o eixo de trabalho que desenvolve, prioritariamente, os processos de construção da autonomia⁴¹ e da identidade;

3 - Conhecimento de Mundo: contém seis documentos que se referem aos eixos de trabalho “orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e pelas relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento”, a saber: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. O referencial é apresentado pela Secretaria de Educação fundamental do MEC, como um guia de orientação para embasar as discussões entre os profissionais da Educação em escolas e/ou sistemas locais. Sua ilustração de capa é a reprodução do desenho vencedor de um concurso, feito por uma menina nascida em 1995, e cujo nome é citado na contracapa (imagem 6)

Os PCN dos quatro anos iniciais foram lançados em 1997 e são compostos por um conjunto de dez volumes: o primeiro, de Introdução, explica as opções feitas e o porquê dos Temas Transversais. Do segundo ao sétimo são abordadas as áreas de conhecimento obrigatórias no ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os três últimos tratam dos cinco Temas Transversais: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Sua ilustração de capa é um logotipo criado com as três letras escritas de maneira cursiva, não lineares, estando o C no primeiro plano, em verde tendo, no topo, linha amarela disposta de maneira radial. Em relação à P e à N, elas se posicionam ao fundo, em preto, com preenchimento em cores diferentes de seus espaços internos- amarelo e azul-, assim como o vão entre elas em laranja (imagem 7). A letra cursiva pode ser artefato para relacionar o conteúdo à infância, como um apelo à infantilidade. Nesse caso, o adjetivo refere-se ao leitor aluno ou o leitor professor? Pode, ainda, dar a impressão de que o

⁴¹ Autonomia é definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, considerando regras, valores, a própria perspectiva e a do outro (p. 14). Sua construção é sustentada por vivências planejadas em que se vá substituindo a heteronomia de maneira gradativa, fazendo-se uso cada vez mais consciente de recursos pessoais e externos (p.15).

conteúdo, sendo infantil, é acessível aos leitores. Ou reforçar a ideia de uma escola em que a criatividade está presente e valoriza a expressão dos alunos.

A perspectiva histórica no *corpus*: o que dizem os currículos sobre a história do ensino de língua materna?

Dando continuidade à análise, depois de termos abordado, no capítulo anterior, o percurso histórico do ensino de língua materna no país nos últimos anos, focalizaremos o que o currículo local diz de seu passado e circunstâncias. Na PC-1992 o capítulo seguinte à apresentação trata do percurso do ensino municipal. O título: “o que trago de novo é o jeito de caminhar” carrega uma informação de continuidade, mas com um fazer novidadeiro. Como fruto da primeira administração do Partido dos Trabalhadores no município, eleito através de eleição direta depois de vários anos de outras formas de seleção dos administradores públicos, percebe-se o clima fresco de democracia, entendida como voz e participação, na proposta de fluxo das ideias – da sala de aula para o gabinete – e da quantidade de referência aos interlocutores e responsáveis pelo texto - professores, educadores, crianças – tal como vinha acontecendo para além dos muros da cidade:

Este movimento não foi autofecundado⁴², mas impulsionado por todas as mudanças que estão,

⁴² Os textos das citações diretas foram ajustados à nova ortografia pelo acordo vigente desde 2009.

simultaneamente, acontecendo no mundo”... “a massificação de um modelo capitalista que ignora a natureza, privilegiando o produto e a mecanização, tornou os indivíduos extremamente competitivos, individualistas e alienados, não se percebendo como parte de um todo e desconsiderando sua própria ação no ambiente. (p.13)

A combinação educação pública e democracia permeia o relato histórico e seu foco é a consolidação dos serviços oferecidos à criança em termos de rede de ensino, buscando suas relações com fatores econômicos, sociais e políticos, e correlacionando a prática pedagógica às necessidades da população local (p.17 e p.49). O tempo é dividido em décadas – 60,70,80 e 90 – e os respectivos textos apresentam fatos da política nacional pareados com movimentos sociais, dentre eles, aqueles relacionados diretamente à educação. Por exemplo, um deles faz a menção de que, em 1961, o movimento sindical realiza a 1ª Convenção em Defesa da Escola Pública, e que a primeira escola fora criada para prevenir o abandono e a marginalidade infantil, mas o público atendido pertencia à “classe média e média alta” (p.18). Essa questão pode ser trazida, invertida, para os dias atuais, com as discussões decorrentes da lei de cotas nas instituições públicas de ensino superior e, em algum momento, talvez, a mesma premissa de que, se há pouco, que fiquem “os que precisam mais”, em detrimento da proposta de equalizar direitos.

Como opção ao “Jardim da Infância”, para crianças de 3 a 12 anos, é relatada a criação de Parques Infantis, em regime de semi-internato, complementar à frequência em “Grupos Escolares” da rede estadual, e para atender a crianças, filhos e filhas de mães trabalhadoras, aparentemente com caráter mais assistencialista que educacional, na perspectiva curricular que estamos focalizando.

A questão curricular é comentada inicialmente através de uma crítica aos elementos que caracterizam a LDB/71 como tecnocrata, na medida em que retirava conteúdos humanistas, reforçando a preparação para o mundo do trabalho e relacionando ascensão social com escolarização (p.19).

A organização dos serviços em forma de rede começa, na década de 70, como “Unidades de Trabalho” (p.20) com caráter lúdico. As aspas do texto parecem ironizar a materialização dos objetivos econômicos – uso da palavra “Trabalho” - tomando as rédeas da prática educacional: Unidade educacional=unidade de trabalho, além de relacioná-la à ideia de “educação compensatória” para diminuir a evasão e a repetência verificadas na continuidade para as séries avançadas, o que adiava a entrada no mundo do trabalho, gerando mais custos.

Sobre este “trabalho” nas unidades, o texto relata que eram enfatizadas as habilidades específicas para a leitura e escrita e, dentre elas a “estimulação de linguagem”, além dos requisitos tidos como preparatórios para a continuidade na escolarização, tais como o treino gráfico e a noção de números (p.20).

Na década de 80, o aumento do número de escolas, a mudança do tipo de construção dos prédios específicos, a ampliação da área de abrangência para as periferias e a elaboração do Estatuto do Magistério, que prevê a constituição de equipe multidisciplinar para atuação técnica (p.21), são fatos que materializam a ampliação do lugar da Educação na Administração local. Ao mesmo tempo, a multiplicação de eventos formativos, projetos e a aproximação com o pensamento de Emília Ferreiro vão circunscrevendo a formação de um saber particular sobre o que ensinar e para quem ensinar. O destaque para o fato da CF/88 ter conferido o direito à educação para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos (p.22) soa como um reforço positivo, como se o caminho escolhido pela rede fosse o caminho então referendado nacionalmente.

Adiante, em “a questão pedagógica na trajetória da creche”, a discussão entre assistencialismo e educação é retomada, evidenciando que os contrapontos da época – a ainda atuais - são comuns desde a Revolução Industrial. Nesse aspecto, o texto marca a posição pela vertente de espaço social, diferente do familiar, para construção de conhecimento (p.44). Define-se pela concepção construtivista-interacionista (p.46), tendo como principal mote o diálogo.

Por todo o texto, a dimensão de construção dos sentidos aparece como que dando suporte à ideia em si. Assim, por exemplo, ao abordar a concepção de infância que justificava ações num dado momento histórico, relaciona a expressão “jardim de infância” à criança como semente e à ideia de inatismo. A discussão sobre o que ensinar vai sendo apresentada nos capítulos que tratam de concepção de infância, dos direitos garantidos e formas de viabilização, do desenvolvimento infantil, de forma um tanto diluída no uso dos conceitos que foram sendo apresentados. Esta constatação responde à pergunta de Marinho⁴³: este currículo oficial é um dos mecanismos históricos de estabilização de conceitos porque parece ter feito uso daquilo que defende como estratégia para a construção do conhecimento: o diálogo, a reflexão e a aproximação com o outro – sujeito e teoria. Entretanto, a estabilização pode significar um enfraquecimento das tensões, perigoso para todo processo evolutivo, na forma de certezas que congelam... A análise de discursos de educadores e educandos daquela época poderia ser uma indicação de continuidade importante para a compreensão do sistema educacional local.

De qualquer forma, estabilizar conceitos, uniformizar sentidos e permitir seu reconhecimento por parte de qualquer leitor parece ser impossível, na medida em que não pode haver certeza do referencial utilizado pelos leitores quando se relaciona com os conceitos do texto, em diferentes momentos do texto em que o conceito surge. “Diálogo”, por exemplo, apresenta-se com uma carga de quem viveu o silêncio repressivo imposto e aprendido, repressivo e lutou ou defendeu o direito à voz e à possibilidade de expressar posições diferentes da autorizada. Mas, no texto, há a possibilidade de ele ser entendido como a troca de turnos em situações formais e informais.

A PC - 2004 apresenta o currículo como uma necessidade posta com o aumento da rede municipal, em decorrência do processo de municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental (1998 a 2004), da organização

⁴³ Alusão à citação da página 44: “Seriam os PCNs (e os currículos oficiais) um dos mecanismos históricos de estabilização de conceitos no campo pedagógico? Essa estabilização significaria uma uniformização dos sentidos e uma transparência que permitem o seu reconhecimento por parte de qualquer leitor?”

enquanto sistema – o sistema municipal de ensino (SME) – e da elaboração do Regimento Escolar Único, ambos em 2003. Como reflexo do tempo histórico, foi considerado texto aberto, sujeito a revisões.

Ao apresentar seu processo, a temporalidade oscila em passado e futuro para que o ato presente – a escrita – possa legitimar o já realizado (currículo oculto) e o pretense vir a ser:

... emerge como necessidade imediata a elaboração de uma Proposta Curricular que, ao considerar as ações já realizadas e as especificidades locais, indique os rumos da educação, já delineados na prática – *currículo oculto* (destaque original), mas ainda não sistematizados num documento único...

...

O início dos trabalhos se deu a partir da reflexão e elaboração dos Princípios e Diretrizes que iluminarão as diversas ações educativas. Em seguida, também num processo envolvendo os vários profissionais de educação da Rede, foram definidas as finalidades da educação e construídos ... (grifos nossos) (p.11)

Ao mesmo tempo em que as ações educativas são pensadas para o espaço circunscrito à própria rede, pretende que a PC “esteja em sintonia com o que é universal em educação” (p.12), relacionando “universal” às diferentes necessidades dos alunos, sem menção à correlação com o que está sendo proposto universalmente, fora da rede, fora do SME.

A definição da metodologia participativa como estratégia de elaboração é justificada com a retomada dos marcos legais, nacionais e municipais, sobre a educação, e a garantia de direitos da criança na medida em que a prática educativa não se concretiza a partir de normas educacionais (p.25). A longa apresentação da legislação (p.26 a 45) incita a refletir sobre três observáveis:

- a justificativa não aparece, com exceção dos itens que se referem aos documentos elaborados pela secretaria de educação – “compilar organicamente os vários trechos dos documentos editados na e pela SEC” (p.40) ;

- os textos escolhidos foram recortados do texto original com breves apontamentos de esclarecimento, sobressaindo-se os destaques em negrito de partes do conteúdo. Não há comentário sobre o critério de escolha, mas subentende-se que a intenção seja a de direcionar a atenção do leitor;

- o comentário sobre o reflexo do ECA no que se refere ao ensino trazer mudanças necessárias como obrigatórias (“Tais mudanças *obrigam* (grifo nosso) a escola a se rever...”), (p.28).

Apesar da postura anterior de valorizar a participação e a legislação que corrobora esta premissa, o texto vai se formulando como uma “ditação” do que precisa ser assimilado e extraído no texto legal para ser cumprido obrigatoriamente. Este sentido, se dado, pode caracterizar uma reprodução das formas anteriores de organização e administração de grupos.

O histórico apresentado na PC-1992 é retomado na PC-2004, resumidamente até 1992 e acrescido por dados estatísticos (números de unidades escolares, alunos, etc.), com destaque para as ações formativas. Estas são justificadas com uma mesma expressão da anterior, de “adequar o ‘velho’ ao ‘novo’”, referindo-se aqui às exigências das novas concepções para a prática pedagógica (p.52).

Sobre o ensino de língua, há a repetição do texto que se refere ao trabalho com estimulação de linguagem como preparatório para a continuidade da escolarização, já comentado.

A municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental convoca a rede a se reestruturar e a aproximar-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir de 1997, cada uma das áreas foi tema de formação, inicialmente com assessores contratados e, depois com a equipe de orientação técnica, com vistas ao Projeto Político de cada escola:

Os grupos de trabalho – GT se sucederam, com denominações diversas, ora tendo como público-alvo a equipe de gestão, ora os professores coordenadores/Professores de Apoio Pedagógico – PAPs e abordando assuntos como: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em ação, rotina, espaço, tempo, projetos, atividades sequenciadas e ocasionais, **alfabetização – escrita, oralidade, leitura, produção de textos**, instrumentos metodológicos, avaliação, PPE⁴⁴, gestão democrática, **língua, linguagem, oralidade** (idem), indisciplina, documentação oficial, educação para todos, conselho de escola, Associação de Pais e Mestre⁴⁵ – APM, necessidades formativas, inclusão, ética, entre outros. (p.54) (grifos nossos)

Os temas discutidos foram esquematizados da seguinte forma (p.55):

De acordo com o exposto, foram consideradas como diferentes instâncias da Língua Portuguesa: alfabetização, escrita, oralidade, leitura, produção de textos, língua, linguagem, oralidade. Entretanto, da forma apresentada podem-se depreender sentidos diferentes. Vejamos:

No texto:

⁴⁴ Na época, a rede municipal denominava os projetos políticos de cada unidade escolar como PPE= projeto político educacional, que, desde 2009 é referido como PPP= projeto político pedagógico.

⁴⁵ Mantido como o original .

- alfabetização – escrita, oralidade, leitura, produção de textos
- língua, linguagem, oralidade

No esquema:

- Alfabetização: escrita, oralidade, leitura
- Língua, linguagem, oralidade.

O uso do hífen, no primeiro caso, pode dar a entender que se trata do tema “alfabetização” na perspectiva da “escrita” ou a “escrita” como um recorte a ser tratado na formação sobre o tema “alfabetização”. Ao passo que o uso de dois pontos indica a seguir os três aspectos abordados.

Esta observação é relevante, se considerarmos que a alfabetização é frequentemente reduzida à apropriação da língua como sistema, diferente de ser a apropriação do manejo da língua escrita, que comporta a língua nas modalidades de leitura, escrita e oralidade.

A questão do ensino da língua surge na apresentação da proposta de educação para alunos com deficiência auditiva. Inicialmente, numa perspectiva de ensino segregado em forma de classe especial, e depois de escola especial. A proposta inicial baseava-se na concepção oralista multissensorial, ou seja, de uso de todos os recursos sensoriais para o desenvolvimento da fala e o aprendizado da língua escrita pautado na oralidade. Em seguida, nos anos 90, foi introduzida a proposta de Comunicação total, ou seja, o uso de sons, imagens, gestos, sinais, mímica e outros, para facilitar o trânsito de informações. No final dos anos de 1990, foi introduzida a perspectiva bilíngue, em que a surdez é tomada como diferença e a Libras passa a ser considerada como primeira língua do aluno surdo. A língua portuguesa, na modalidade oral e/ou escrita, como segunda.

Os cinco princípios e diretrizes da PC foram escolhidos pelos educadores da rede após palestras de sensibilização para a importância de empenho na ação de definí-los coletivamente (p.87): qualidade da educação, atendimento à diversidade, autonomia, gestão democrática e valorização do profissional da educação.

Reforçando aqueles princípios, a PC – 2007 acrescenta à justificativa dada em 2004 para a construção curricular, naquele momento, a necessidade de atender ao princípio democrático e inclusivo, elaborando um material de suporte às unidades escolares (p.11). Aqui, a necessidade particular da rede transpõe os muros das escolas e da cidade.

Para isso, na proposta da educação infantil há uma retomada breve do período de colonização, destacando o embate tupi-português e a prevalência do segundo como língua predominante, com contribuições da Nigéria, Angola e França, e as diferenças que foram consolidando a língua portuguesa do Brasil como uma variante daquela falada em Portugal. Aborda, também, o início do século passado, com o tratamento que a semana de arte moderna dá ao falar do brasileiro, as repercussões de um decreto federal propondo a uniformização da língua, as variações linguísticas como patologias de linguagem, a reforma ortográfica de 1934 que cria a “língua-padrão”, a superação do preconceito linguístico, os paradigmas para a alfabetização, e autores como Paulo Freire e Jean Piaget. (p.41)

No que se refere ao percurso municipal, destaca o primeiro momento em que as crianças eram tidas como sujeitos inacabados e que a escola (pré-escola) tinha objetivos de promoção da prontidão para a alfabetização, sem maiores detalhamentos sobre o que exatamente isso significava para o ensino de língua: “Seu trabalho era baseado na concepção que considerava a criança “um ser inacabado” ...Portanto, o objetivo da pré-escola era promover a prontidão para a alfabetização...” (p.43)

Próximo ao que vimos definido pela política nacional de aproximação com as teorias de comunicação, em 1985, a área de conhecimento era denominada “desenvolvimento da comunicação e expressão”, tendo como conteúdos a oralidade⁴⁶, a cópia de signos escritos e a coordenação motora, dentre outros” (p.43). Da mesma forma, a partir de 1990, a introdução da concepção socioconstrutivista traz à Língua Portuguesa o estudo da

⁴⁶ Não há evidências quanto ao alcance do sentido de uso de “oralidade”. Em um outro momento, há um comentário de que ela “não se resume à roda de conversa”(p.44)

psicogênese da língua escrita, o uso dos RCN e um apontamento de que já há uma ampliação sobre os saberes relacionados à oralidade, à leitura e à escrita.

A proposta do ensino fundamental inicia a abordagem do ensino de Língua Portuguesa com um breve comentário sobre o período de colonização – mesma estratégia utilizada na proposta para a educação infantil – e logo destaca o que chama de visão elitista que perpassa toda a história da Educação do país, “marcada pelo controle do acesso à leitura e à escrita pelas camadas populares” (p.15), para, em seguida comentar o momento atual. Ao falar de alfabetização, cita as teorias do déficit, na década de 1960: “Surgiram as “teorias do déficit” com suas ideias a respeito de pré-requisitos, prontidão para a alfabetização etc. Nessa época, o modelo de ensino apoiava-se na memorização e fixação de informações.” (p.16). E, quando retoma a década de 1980, aponta a “Psicogênese da língua escrita” ⁴⁷ como um marco no que se refere à aquisição da modalidade escrita da língua: “ o processo da alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita.” (p.16).

Nessa rápida passagem histórica pela construção do sentido atual do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental da rede, pode-se perceber uma tentativa de relacionar as questões políticas e econômicas ao papel da escola e do ensino em questão e, ao fazê-lo, atribuir a si o papel de dar o poder através do domínio da leitura e da escrita. Entretanto, a política educacional contida refletida nos documentos sujeita-se à mesma visão elitista quando destaca a alfabetização como o grande tema do ensino da área, na medida em que atribui a ela o passaporte para o poder - e não ao domínio da língua materna em sua totalidade, com a tradição oral, a transmissão pelo oral, a habilidade para a argumentação: produzir e compreender discursos.

A questão do ensino de língua reaparece no caderno 5 – Educação Especial – na abordagem sobre a educação para alunos com surdez (1ª parte) e para alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas (2ª parte).

⁴⁷ FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Na 1ª parte, a retomada histórica do volume I, já comentada, é reapresentada com maior detalhamento, o que pode permitir ao leitor uma aproximação com a polêmica sobre a necessidade ou não de uma escola especial para alunos com surdez nos dias de hoje, quando é premissa que o ensino precisa ser oferecido em sua primeira língua – Libras – e, ao mesmo tempo, que se considera que muitos dos alunos chegam à escola sem ter se apropriado dela. O posicionamento, baseado nos estudos de Carlos Sckliar, reconhece a diferença linguística do surdo, entre outras:

Reconhecer a diferença no campo da educação de surdos significa, em primeiro lugar, reconhecer os direitos que os surdos têm de desenvolver suas potencialidades linguísticas, culturais, comunitárias, identitárias. (p.25)

O comentário de que o atendimento educacional é realizado desde o final da década de 1990 (p.25) permite inferir somente o reconhecimento de que a Libras deva ser a primeira língua da escola⁴⁸. Mas o texto não explicita a posição quanto à questão do lugar onde o ensino pode ser oferecido – escola comum ou escola especial. A organização do currículo em volumes individuais para cada área de ensino que não conversam entre si e a ausência de referência à Libras nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental fazem pensar que a proposta de educação especial materializa-se na escola especial que atende surdos.

O período a partir da década de 1960 é mais uma vez retomado na discussão sobre os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos. Reconhecendo os PCN de LP como referência, assim como suas repercussões, o texto propõe uma aproximação entre a “educação geral e a Educação de Surdos” (p.35) em temas como a qualificação do ensino, especialmente de leitura e escrita, a ressignificação da deficiência auditiva e o reconhecimento da diferença da comunidade surda como estratégia para qualificar o ensino do português como segunda língua de alunos surdos.

⁴⁸ O município possui uma escola especial para a Educação de surdos - EMEBE Neusa Basseto – e, desde 2012, possui escolas-polo: escolas comuns em que é oferecido ensino em Libras e de Libras, além das demais áreas de conhecimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012)

A 2ª parte (p.215), retoma o histórico geral da educação especial, retratando os paradigmas principais⁴⁹ (de segregação - institucionalização, de integração – serviços e de inclusão – suporte), mas não atualiza o histórico local apresentado no volume I (2004), passando para a apresentação da proposta em si. Esse apagamento do período 2004-2007, chama a atenção na medida em que é o próprio tempo de elaboração do volume II e o período de maturação dos apontamentos do volume I. Um deles, o princípio do atendimento à diversidade (PC-2004), afirma que o sistema educacional deve ser inclusivo (p.90) e que o currículo deve ser flexível para atender a todo tipo de público: “há a necessidade de reestruturar os nossos currículos de modo que eles tenham a flexibilidade capaz de atender toda a população que busca a escola” (p.91). O plural para currículo pode indicar que já havia um reconhecimento da necessidade da proposta curricular da rede ser dividida de acordo com as modalidades de ensino gerenciadas pela secretaria municipal, e que as barreiras a serem derrubadas apareciam em diferentes instâncias e não somente na relação aluno-escola. No volume II, essa ideia é confirmada quando, ao retomar o compromisso com o atendimento à diversidade, convoca as escolas a fazer uso das orientações das várias áreas (de ensino):

“... ressalta a necessidade de a escola promover as adequações necessárias para o atendimento de todos os seus alunos. Para isso, deverá se valer das orientações contidas nas propostas das várias áreas, adequando-as às competências que determinado aluno precisa desenvolver...” (PC-2007,/1, p.13)

Ao materializar a segmentação das áreas, a segregação da educação especial nas escolas especiais e deixar uma lacuna temporal exatamente na época em que potencialmente houve uma aceleração no encontro entre o

⁴⁹ Não cabe aos objetivos deste, a discussão sobre os paradigmas que nortearam a Educação Especial. Para maior detalhamento, sugiro Aranha, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf Acesso em 11/01/2012.

comum e o especial, a proposta curricular deixou uma lacuna que dá o que pensar.

Podemos deduzir que, até aquele momento, as verdades que sustentam o paradigma de inclusão ainda não estavam suficientemente incorporadas ao discurso da rede a ponto de viabilizar a escrita de uma única proposta flexível o suficiente para incorporar as diferentes histórias e os saberes das três seções de ensino, deixando essa tarefa para as escolas.

A proposta curricular para a Educação Infantil (2007) e sua antecedente (1992) são estruturadas de maneira que há um destaque na retomada da história da educação municipal. Na primeira, cada área é iniciada com a apresentação de um breve histórico do ensino, seguida de breve histórico do ensino da área na rede e, na sequência, a novidade proposta. Na Proposta curricular de 1992, os conteúdos e métodos de língua, matemática, arte, meio ambiente, sociedade e história são apresentados considerando “as possibilidades de execução pela rede.” Os objetos de conhecimento definem-se em áreas de conteúdo: conhecimento de si, primeiras noções pré-lógicas, linguagem, conhecimento do mundo físico e social. Nos volumes do RCN, as orientações didáticas subdividem-se nos seguintes tópicos: autoestima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados, segurança.

Na proposta curricular – 2007, há a referência de que “o movimento construtivo seguiu o princípio da homologia do processo que a Secretaria propõe às escolas e espera que professores e alunos também vivenciem” (p.12). A proposição, sem detalhamento quanto à repetição do formato de tratamento e da dinâmica de aproximação do tema, não materializa a aprendizagem por transmissão, como pode suscitar uma primeira análise. Entretanto, tal apropriação não está descartada, permitindo o distanciamento da pretensão de que os sujeitos da aprendizagem sejam convidados a construir seu próprio conhecimento conforme o caminho aberto e edificado por eles próprios.

A análise da proposta curricular municipal no que se refere ao histórico do ensino de língua portuguesa mostrou-se segmentada nas três áreas de ensino analisadas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação

Especial. A repetição de dados e interpretações foi propositalmente aqui reproduzida como efeito da fragmentação das áreas, refletida nos cadernos pela própria história da rede. O marco da educação no município, por exemplo, quando relatado pela Educação Infantil, desconsidera a Educação Especial. O ensino fundamental não cita, em nenhum momento, o percurso que a rede teve como educação infantil, tampouco quando gerenciada pela secretaria de Estado da Educação.

O exercício de busca de uma unidade discursiva que caracterizasse a rede como sistema, a ação de destacar semelhanças, complementaridades e enlaces foram permanentes. Mas o desvelado, de tão compartimentalizado, lembra mais uma estrutura que um sistema, como destaca Saviani comentado por Campos, ao se referir ao sistema nacional:

A organização de um sistema implica em tomar consciência dos principais problemas da Educação, analisá-los com profundidade, organizar os referenciais teóricos e articular intencionalmente, num conjunto coerente e operante, todas as escolas do país, desde a Educação Infantil, até a pós-graduação, o que implica na transformação estrutural da sociedade brasileira. No entanto, os interesses dos diversos setores da sociedade são divergentes, nossas leis não resultam de intencionalidade e planejamento, deixando a importação e improvisação de teorias predominarem. Dessa forma, segundo o autor, não podemos falar em sistema, mas em estrutura que com suas incoerências tornam nossas leis inadequadas à realidade e, portanto, inoperantes.” (2010, p.69)

Há um discurso na estrutura geral? E em relação ao ensino de língua e linguagem? Alguns apontamentos dão uma dimensão do lugar pretendido para a língua no ensino:

- na Educação Infantil: a premissa de que existem várias formas de falar, sem juízo de valor, e que o manejo das possibilidades de uso pode/precisa ser ensinado no ambiente escolar, a partir dos educadores,

em atitude de mediação, em que a língua é o objeto de conhecimento (p.43);

- no Ensino Fundamental: a alfabetização tem destaque, com uso da linguagem como língua em ação (p.17);
- na Educação Especial: a língua portuguesa é a segunda língua de alunos surdos, e a Libras, como primeira língua, precisa ser a língua a ser utilizada para o ensino das demais áreas de conhecimento (p.36); a língua portuguesa como principal via de acesso e participação para demais alunos (p.230).

Conhecendo um pouco mais sobre a teia construída em discurso, podemos, em seguida, entrar em contato com aquilo que é sugerido/oferecido na proposta sobre o ensino de língua portuguesa quanto a finalidades, objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Ensino de língua materna: o que, para que, como

Os PCN apresentam como finalidade da Educação ensinar a língua ("o domínio da língua, oral e escrita") e possuem uma configuração planejada com a intenção de servir como referência, fonte de consulta e objeto de reflexão e debate (1997, p.15). Neles, não há aprofundamento quanto à definição de linguagem (MARCUSCHI, 1998) tratada como uma atividade de interlocução. A interação verbal ou dialogismo estão subentendidos quando o ato de compreender e produzir são destacados. Nos PCN, a relevância da língua é relacionada à possibilidade do homem se comunicar, construir e partilhar visões de mundo. Propiciar o acesso a ela é uma forma de garantir o direito à cidadania (p.15).

Nesses documentos, o compromisso da educação com o exercício da cidadania é condicionado à criação de condições para o desenvolvimento da *competência discursiva*. A definição desta expressão está colocada em uma nota de rodapé:

Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de produção de discursos - orais ou escritos - adequados às situações

enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo (1997, p.29)

Um dos aspectos destacados é a capacidade de o sujeito utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução, seja através do oral ou da escrita.

Foquemos inicialmente o lugar do texto em que a expressão foi colocada: como nota de rodapé. Há alguma relevância neste aspecto? Inicialmente, voltamos ao texto e observamos que há recorrência de uso em conceitos chave, como, por exemplo, letramento (1997, p.21). Destaquemos o uso acadêmico indicado para as “notas de rodapé”:

As notas de rodapé são observações ou esclarecimentos, cujas inclusões no texto são feitas pelo autor do trabalho. Inclui dados obtidos por fontes informais tais como: informação verbal, pessoal, trabalhos em fase de elaboração ou não consultados diretamente.

Classificam-se em:

- notas explicativas: constituem-se em comentários, complementações ou traduções que interromperiam a sequência lógica se colocadas no texto (SOARES, 2002);
- notas de referência: indicam documentos consultados ou remetem a outras partes do texto onde o assunto em questão foi abordado.

Devem ser digitadas em fontes menores, dentro das margens, ficando separadas do texto por um espaço simples de entrelinhas e por filete de aproximadamente 3 cm, a “partir da margem esquerda.(ABNT,2009,p.52)

Parece-nos que a decisão por uma como nota explicativa, como complemento considerado importante para a continuidade na leitura do texto, por um lado valoriza a necessidade da compreensão do termo. Entretanto, ao dar pouco destaque a ele, não inserindo-o no corpo do texto, a mensagem pode minimizar seu papel na educação que acontece na escola.

É possível que a falta de conceituação tenha sido percebida no momento de revisão, por pareceristas, e a nota de rodapé tenha sido a saída encontrada para manter o texto original. Outra possibilidade pode ser o reconhecimento de que conceitos e definições poderiam interferir no fluxo da leitura de alguns leitores e a nota de rodapé daria uma opção, no momento da leitura optativa. A questão é que, nesse caso, a própria leitura pode ficar como optativa, minimizando a importância da compreensão da perspectiva dada a cada um desses conceitos em toda a proposta.

Outra reflexão pode ser feita se considerarmos a justificativa para a nota de rodapé como necessária em função da palavra “competência”. O termo pode ser associado às polêmicas em torno das ideias chomskynianas para a aquisição da linguagem pelo humano, ou a aproximações com as teorias cognitivistas de desenvolvimento. Nos PCN não há uma declaração explícita quanto à concepção de aprendizagem norteadora de sua proposta educacional. Mas, há marcas de que a aprendizagem não é considerada como tomada ou recebida, mas constituída a partir de interações entre os alunos e os objetos de conhecimento, mediadas pelos professores:

Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. (PCN-Introdução, p.61)

A escola que, segundo ele, tem a função de potencializar o desenvolvimento de capacidades como a cognitiva, física, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética (p.48), pode fazê-lo na medida em que faz uso dos conteúdos como meios (p.51), distanciando-se das perspectivas mais organicistas sobre aprendizagem.

A competência originária das ciências didáticas com base nos PCN atrela-se aos conceitos linguísticos usados na proposta de trabalho com a linguagem no ensino fundamental, que Lopes (2006) entende como considerar que há uma correlação com a produção da riqueza, com o propósito industrial, tecnológico e consumista mundial. Essa correlação remete a aspectos que

levam a educação e o ensino de língua para além do contexto educacional, para o contexto macropolítico.

A proposta municipal de língua portuguesa utiliza pouco o recurso da nota de rodapé, predominando as indicações para outros tópicos do próprio texto. Entretanto, a mesma reflexão feita a partir de uso de notas nos PCN cabe quando se observa que temas novos e importantes como, por exemplo, definições de gêneros e recursos coesivos, são apresentados como notas, parecendo pressupor no leitor o domínio do tema e apenas sinalizando a referência teórica.

Assim como os PCN, a PC-2007/3 tem pouco aprofundamento em relação aos conceitos de língua e linguagem. Nela, o ensino de língua relaciona-se à possibilidade de acesso ao que a cultura letrada oferece, à apropriação de saberes relevantes da cultura como o principal instrumento de interação entre as pessoas (p.15). Apesar da afirmação de que os estudos da psicolinguística e da sociolinguística contribuiriam para que os alunos sejam considerados como sujeitos que possuem e constroem conhecimentos (p.17), não se evidencia atenção para o ensino que incide sobre a subjetividade desses sujeitos alunos. Língua(gem) tem seu sentido reduzido, como instrumento de interação, de transmissão de participação social, aproximando-se do sentido de língua como código. Esse uso enfatiza o “eu social” em relação ao “eu individual” e parece incompatibilizar ensino de língua com formação pessoal. Não foi encontrada intencionalidade explícita de, ao ensinar a língua materna e usá-la como instrumento de ensino e aprendizagem das demais áreas, considerar as posições subjetivas de cada sujeito aluno no mundo.

Em relação à importância da linguagem:

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma

contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (grifos nossos).(p.24)

A similaridade entre língua e linguagem pode ser deduzida a partir da noção que decorre do sentido de “inserção”. Se a criança é inserida na linguagem pela inter-ação social, a linguagem media as relações humanas, como a língua. Então, linguagem = língua materna. Igualmente, a linguagem é compreendida como o que intermedia a interação com o outro de um mesmo grupo pela língua comum. Mas se a linguagem é a base da língua para a interação social ou, ao contrário, se a língua é a base da linguagem para a interação social, a relevância de uma ou outra no desenvolvimento, na constituição individual e na posição social pode definir o lugar ocupado por cada uma delas na escolarização.

A expressão *linguagem oral e escrita* (PC-EF, 2007, p.16) ou, como nos PCN: linguagem verbal (oral e escrita) (p.37), ao restringir o sentido de linguagem à adjetivação para *verbal* – linguagem verbal - como referência às modalidades oral e escrita da lingua(gem), limita o acesso ao patrimônio cultural e às experiências criativas pelo viés da língua escrita. Com isso, outras formas valorizadas no país como a música e a pintura podem se tornar coadjuvantes e até invisíveis. Além disso, a tradição oral, que sustenta culturas através da transmissão pelo oral, também não é prestigiada. Outra consequência é que a caracterização de *linguagem* como sistema arbitrário de representação pode induzir à noção de que todas as linguagens ou formas de linguagem são organizadas por signos ou sistemas arbitrários, podendo excluir aquelas que são simbólicas ou que tenham imagens⁵⁰.

A habilidade para o diálogo é uma das capacidades que o ensino fundamental deve promover: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (1997, p.05). *Diálogo* é considerado como uma das situações comunicativas que ocorrem a partir da

⁵⁰ Rojo e Lopes informam que a imprecisão na definição de linguagem é corrigida no PCN+(BRASIL,2002)

linguagem oral ou uma das formas de uso da linguagem oral (p.27); é apresentado como forma de posicionar-se socialmente, e, mais implicitamente, nas referências sobre “participação”, “inter-relação pessoal”, “expressar” e “comunicar suas ideias”, (p.5), “interlocução” e “conversação”. (p.26). Não há referências diretas para seu enfoque como um gênero discursivo em linguagem, nem como conteúdo, nem usos e formas, nem como algo a ser avaliado. Entretanto, há afirmações que aludem a uma ação intencional como objetivo do trabalho educativo: “o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento da atitude de autoconfiança, de capacidade de interagir e de respeito ao outro”. E também “a aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção real, a começar pelo âmbito da própria escola” (p.37). O professor pode atuar como modelo, ao demonstrar o valor que a língua tem para si (p.38), além de proporcionar situações de reflexão coletiva sobre os usos da língua que os próprios alunos vivenciaram. As práticas de reflexão sobre a língua (p.30) podem ser consideradas como situações para uma metalinguagem sobre a língua (falar sobre a língua e sobre as situações em que seu uso ocorreu) , com objetivo de imprimir maior qualidade aos seus usos.

Na proposta de língua portuguesa, assim como nas demais áreas de conhecimento, o texto é organizado de maneira a apresentar os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas. Estas últimas são destacadas do texto, diferentemente dos PCN, que diferencia o texto de língua portuguesa dos demais. Abordar as orientações ao longo da apresentação dos conteúdos foi uma estratégia para explicitar a relação entre a seleção dos conteúdos e o tratamento didático proposto (1997, p.15). A homogeneização do formato dos textos da rede não é justificada, nem a escolha por não seguir a estratégia dos PCN. O destaque dado a este fato decorre da constatação da similaridade entre os dois textos. Se não há diferença entre o leitor dos PCN e da PC, há uma mesma necessidade de explicitação para a compreensão. E por que a mesma estratégia não foi adotada?

Uma nota de rodapé explica que as orientações didáticas foram elaboradas a partir das indicações didáticas dos PCN de língua portuguesa e

de textos escritos posteriormente a ele: Parâmetros em ação e material do PROFA (programa de formação de professores alfabetizadores) (2007/3, p.29). A existência como um item separado pode ter sido uma estratégia para agregar as contribuições dos textos posteriores. Ao lê-las, evidencia-se uma intenção de esmiuçar o conteúdo apresentado anteriormente, tanto a fundamentação teórica quanto a lista de objetivos e conteúdos.

Outra possibilidade é a de simplesmente contribuir com a harmonia da proposta como um todo. Nesse caso, a relevância da língua portuguesa em relação às demais áreas não teria força suficiente para justificar a mudança da forma. Tem-se aí uma contradição com o lugar que essa área de conhecimento ocupa no ensino fundamental, em relação às demais áreas, e que o letramento ocupa nas discussões sobre Educação, mas que marca uma escolha da rede.

A didática indicada considera o uso da linguagem nas práticas sociais (p.17), relacionando o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa a *processo, apropriação, domínio, aquisição*. Quando focaliza a alfabetização, parece definir-se pelo construtivismo:

a alfabetização não é um processo centralizado na percepção e memorização. Para que o aluno se aproprie do sistema de escrita, ele precisa construir um conhecimento de natureza conceitual ou seja, ele precisa compreender não só o *que* a escrita representa, mas também *de que forma* ela representa graficamente a fala. (PC-2007/3, p.16)

Dessa noção deriva a classificação dos alunos conforme os níveis apontados por Emília Ferreira em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, como se houvesse uma relação direta e transparente entre a produção do aluno e o que ele sabe sobre a língua. A partir de Lemos (1998), sabemos que há opacidade, ou seja, na produção da criança há o cruzamento de outras falas e demandas que a tensionam. Há desejo na lida da criança com a língua escrita. A alfabetização proposta está na compreensão do funcionamento da língua por ela mesma (*“ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa*

graficamente a fala”), e não na maneira como o sujeito aluno a manuseia. Ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro & Teberosky como uma contribuição para a compreensão dos processos de apropriação da escrita como sistema, reduz-se o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora. Com a intenção de romper com o ensino tradicional da língua, ou seja, com a escolarização do texto, a gramática normativa, norteadada pela idealização da estrutura da língua, desencadeou ações bastante pragmáticas, que não se sustentam pela ainda recente aproximação aos pensadores de correntes neomarxistas, como Vigotski e Bakhtin, base do currículo nacional e municipal. E, em tempos de política neoliberal, o mercado exige resolutividade. Reflexão, individualidade e avessamento vão na direção oposta .

Na educação infantil, tendo como apoio os autores Piaget, Vygotsky e Wallon, o tema “Desenvolvimento Infantil” associa a escolha dos princípios norteadores postos no volume I de 2004 à visão interacionista a ser aprofundada (p.17), reafirmando-a através de citação direta da PC-1992:

A concepção interacionista considera que os dois fatores, o biológico e o social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Ela vê a aquisição de conhecimentos como um processo de construção lenta e gradual que se inicia com o nascimento e continua por toda a vida. (São Bernardo do Campo, 1992, p.27; PC-2007/I, p.17)

As noções de processos de conhecimento e aprendizagem, baseadas em Vigotski, são apresentadas sem aparente distinção entre o que é cotidiano e o que é científico, ainda que podendo ter sido tratados como complementares. Esta indiferenciação pode provocar inferências de que a simples convivência em situações cotidianas seja suficiente para a aprendizagem. Nos primeiros anos de escolaridade, os caminhos para a autonomia e cidadania dos alunos estão sendo esboçados em todos os sentidos, no uso da língua principalmente, o que não significa agrupá-los segundo faixa etária e organizar atividades de brincadeira, higiene e alimentação.

Nos objetivos e conteúdos propostos nos RCN -. 2 (p.29), para a faixa etária de 0 a 3 anos, *comunicação* e *expressão* sugerem uma indicação para o trabalho intencional com a interação mediada pela linguagem. Linguagem e língua? Linguagem oral? Entretanto, a explicitação, que poderia ocorrer no uso de uma das palavras, inexistente. Talvez numa alusão de que todos os leitores, ao demonstrar interesse no tema, pelo próprio ato de ler, estabelecerão naturalmente a relação direta comunicação-língua-linguagem-expressão. É verdade que, para quem domina a língua escrita, o entrelaçamento entre elas é quase natural. Entretanto, esse sentido comum não parece suficiente para embasar objetivos educacionais que pretendem impulsionar a constituição individual de cidadãos e o fortalecimento nacional. Haveria uma ingênua e perigosa pressuposição de um saber suficiente para distinguir interação e comunicação e língua e linguagem, a ponto de fortalecer sua presença e seu ensino na rotina escolar? Ou poderíamos supor uma contradição entre a pretensão posta de promoção do desenvolvimento global da nação e de cada um dos sujeitos-alunos pela educação e um des-cuidar com ambos os objetos fundantes?

Linguagem, Linguagem oral e linguagem verbal são usados como sinônimos com atribuições de função comunicativa: “possibilita comunicar ideias e intenções e estabelecer relações interpessoais” (1997,p.22).

Sobre o ensino e a aprendizagem de *linguagem oral*, a afirmação de que a escola tem responsabilidade pela aprendizagem de seus usos (1997, p.20), mas que é fora dela que é aprendida – na família, na rua etc - remete à dissociação entre falar e usar a língua oral, e a confusões a partir da consideração de fala como mero movimento articulatório vozeificado pelo humano.

A linguagem adjetivada como gestual, verbal etc., nas orientações didáticas sobre o tema autoestima na educação infantil, relaciona-se à língua como base de estruturação para o desenvolvimento humano, onde se constata uma marca distintiva entre a língua e a linguagem presentes nas interações sociais que acontecem na escola:

A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal, etc do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança. (RCN - 2,p.20)

Nessas relações eu-outro, os encontros entre adultos e crianças para os cuidados diários são relevantes para a infância. Conforme RCN-2, “o outro é, assim, elemento fundamental para o conhecimento de si” (1999, p.15). A criança e esse outro - mãe, cuidador ou professor - constituem um binômio em que o dar e o receber materializam-se em movimento contínuo. Nesse contato próximo e “íntimo” (p.17), as expressões da criança vão sendo significadas (“percebidas, interpretadas e respondidas”) como experiências de imersão na cultura. Através de contenções, incitações e adjetivações, tais experiências vão contornando esse novo sujeito social:

As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (p.17).

Nos objetivos definidos, a interação social e, conseqüentemente, o expressar-se, estão presentes em *Expressar e relacionar-se, compartilhando, reciprocidade, cooperação, solidariedade*. E a singularização também aparece em *imagem positiva de si, suas necessidades essenciais, autocuidado, recursos pessoais, próprio corpo*. Com outra roupagem, mas sentido próximo, na Proposta Integrada de 1992, os conteúdos e métodos em língua são apresentados, como as demais áreas, considerando “as possibilidades de execução pela rede.” O conteúdo *conhecimento de si* refere-se “à crescente

diferenciação e conhecimento que a criança alcança acerca de si mesma” (p.50), atrelando a convivência com o outro a essa aprendizagem. O objeto de conhecimento *linguagem*, presente em todo o cotidiano e atividades escolares, é aquele que permite a conquista da linguagem falada e a aproximação informal da linguagem escrita.

A presença de orientações metodológicas e a ausência de indicações quanto aos referenciais teóricos específicos das ciências da linguagem, como a Linguística, indicam que há conceitos que foram transpostos de um saber ensinado/aprendido para um saber a ser ensinado/aprendido, dando um caráter de prescrição, de re-produção, de transmissão. Se retomarmos as contribuições de Pechêux (2009) e Orlandi (2011), essa é a característica do Discurso Científico: aquele que identifica ciência e lógica a partir do desenvolvimento das propriedades dos objetos e, tendo a lógica como princípio, classifica os enunciados como verdadeiros ou falsos. Os objetivos de ensino apresentados em formato de listas caracterizam uma intenção prescritiva, que, como já abordado, transformam pressupostos teóricos em didáticas.

Focalizando essas listas de objetivos, nas propostas das três áreas de ensino, isoladamente e também comparativamente, podemos verificar a presença de repetições das intenções do ensino de língua portuguesa, como mostra o quadro abaixo:

Sistematização das ações listadas como objetivos gerais da área de língua portuguesa por área do ensino municipal:

OBJETIVOS GERAIS	LINGUAGEM ORAL/ Libras	LINGUAGEM ESCRITA
EDUCAÇÃO INFANTIL	Interagir expressar-se organizar ideias comunicar-se narrar estruturar sequência argumentar dialogar	Ler (com diferentes intenções e fins), reconhecer nome próprio e outros, compreender função social da escrita, produzir texto coletivo, conhecer portadores, revisar, produzir texto, avançar na hipótese de escrita, escrever o nome próprio e de outros, respeitar variações linguísticas

ENSINO FUNDAMENTAL	Interagir expressar acolher expor ouvir recontar interpretar relatar dialogar narrar descrever sintetizar identificar conteúdos, intencionalidades e elementos não linguísticos	Compreender e produzir textos , ler para: revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, socializar, valorizar acervo escrever para: produzir textos alfabeticamente, redigir rascunhos, revisar, formatar conforme intencionalidade.
EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS (Libras como primeira língua; LP como segunda) Vivenciar experiências de comunicação relacionando Libras e LP ler imagens: observar, descrever, expressar, relacionar, identificar, perguntar, levantar hipóteses, buscar informações, comparar, produzir títulos e legendas(2007/5,p.28)	Interessar-se pela leitura de histórias, familiarizar-se com a escrita e com diversos portadores, compreender função social da escrita, produzir textos, valorizar LP como acesso a bens culturais, conhecer gêneros textuais
	EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL OU MÚLTIPLA, SURDOCEGUEIRA E/OU COM CONDUTAS TÍPICAS: ampliar comunicação, interagir, expressar, conhecer gêneros orais (idem, p.230)	Conhecer gêneros escritos familiarizar-se com a leitura, reconhecer a escrita do nome próprio e outros construir e avançar na hipótese de escrita.

Lembrando que o discurso como acontecimento vai se estruturando no tempo e no espaço, cabe retomar que havia uma construção na rede municipal sobre educação infantil e educação especial e, em cada uma delas, sobre a escolarização da língua materna como língua portuguesa inicialmente e, mais recentemente, também como Libras. A perspectiva do desenvolvimento infantil tinha um sujeito implicado. Quando o ensino fundamental comum é municipalizado, adere à instância nacional e à superficialidade conceitual na exterioridade do discurso quando reproduzido. E enquanto essa modalidade vai mapeando seu espaço na rede, paralelamente, a educação infantil e a educação especial seguem seus caminhos. Duas linhas paralelas de pensar e agir: a educação infantil procurando agregar a infância como categoria geracional às áreas de conhecimento cada vez mais modulares e parecidas

com as propostas nacionais para o ensino fundamental; e a educação especial, avançando na singularidade da questão da língua materna do aluno com surdez e a competência comunicativa de alunos com surdocegueira, deficiência intelectual e com condutas típicas que não compunham seu público alvo até então. Para compreender esse jogo de saber e poder, podemos parafrasear Larrosa (1994, p.16) e afirmar que o momento em que um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação técnica dos indivíduos se desdobra sobre a rede torna possível a objetivação dos sujeitos como objeto e dela própria em relação ao posto pelos PCN e a política do Fundef/ Fundeb⁵¹.

Tal objetivação do sujeito e da rede pode ser ilustrada pela análise da variação do verbo *expressar* nos objetivos do ensino de língua portuguesa na educação infantil – *expressar-se* – e no ensino fundamental e na educação especial – *expressar*.

Conforme o dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil⁵², o verbo é o ponto de partida na estruturação das frases. Os demais componentes nelas presentes arranjam-se em diferentes graus de coesão e dependência, interferindo em sua natureza sintático-semântica. Assim, para cada verbo especificam-se, em primeiro lugar, o número e a natureza dos papéis inerentes ao sentido básico do verbo e, posteriormente, mostra-se o arranjo estrutural em categorias de forma e de tipos funcionais. A caracterização de qualquer verbo começa pela descrição do sujeito. Assim, há três possibilidades para o verbo *expressar*:

⁵¹ Fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e Fundo de desenvolvimento da educação básica, respectivamente. Políticas do governo federal decorrentes da LDB/96 que, em função da desvalorização para fins financeiros das etapas e modalidades outras que não o ensino fundamental comum, incentivaram a municipalização do ensino fundamental por todo o país e certo apagamento dos serviços educacionais até então existentes. Para maior aprofundamento, sugiro a leitura da dissertação de KLEIN, S.B., **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. 233p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011, p.72

⁵² BORBA, F.S. Coord. **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**, 2ª edição, São Paulo: Editora UNESP, 1991, p.733.

1. Indica ação com sujeito agente e complemento expresso por nome abstrato ou oração conjuncional. Significa revelar, fazer conhecer, tornar manifesto. Nesse caso, *agente* refere-se ao sujeito que desencadeia uma atividade;
2. Indica processo, na forma pronominal, com sujeito paciente e com complemento de modo; Significa tornar-se manifesto, manifestar-se. Aqui, *paciente* é o sujeito afetado pela mudança de estado, condição ou posição definida pela ação do verbo;
3. Indica ação, na forma pronominal, com sujeito agente. Significa comunicar-se, falar. (1991, p.733)

Podemos pensar que a intenção dos objetivos educacionais descritos pode não ser alterada com a presença do pronome *se* uma vez que ele pode ter sido omitido casualmente. Mas considerando que a ausência convoca a pensar gramatical e discursivamente, podemos perceber que sua presença desloca o sentido da ação verbal em relação ao sujeito; *expressar-se* desdobra-se em expressar algo . O pronome *se* será reflexivo quando o sujeito praticar a ação sobre si mesmo - expressar a si mesmo - ou fizer refletir sobre ele o expresso. O pronome *se* será reflexivo recíproco quando o sujeito praticar a ação sobre o outro e vice-versa - expressar algo para um outro, expressar algo de si para um outro , experienciar a expressão do outro.

Os sujeitos alunos podem ter sido posicionados como agentes ou pacientes em relação à língua, a si mesmos e às demais ações por eles praticadas no contexto escolar e fora dele. Dessa forma, a finalidade da escolarização da língua materna materializada no objetivo *expressar (-se)* pode estar relacionando a expressão humana à mera transcodificação da língua pelos alunos e educadores. Nesse caso, língua e aluno são objetos. Por outro lado, a finalidade pode desencadear uma relação intersubjetiva de sujeitos que se constituem na e pela linguagem nas relações sociais mediadas pela língua materna. A escolarização pode atuar na disciplinarização da linguagem e, portanto, do desejo, e, a partir dessa interdição, permitir que o sujeito ocupe a posição social que o grupo almeja. Quando vivenciado na infância, em qualquer uma das modalidades de ensino e, desde que sejam respeitadas a não linearidade do desenvolvimento humano e a necessidade de conciliar

diferentes tempos, espaços e ritmos de aprendizagem, o ensino de língua é pragmático apenas o suficiente para evitar o caos – a torre de babel – e seus estranhamentos, mas livre o suficiente para possibilitar o equívoco, o deslocamento de sentido que marca a subjetividade.

Como podemos ver abaixo, o exercício de unificar a proposta da rede, como discurso único, reproduz as prescrições e aproxima materialmente as ações *expressar* e *expressar-se*. Com isso, temos objetivos gerais de língua portuguesa, como o quadro a seguir:

Sistematização das ações relacionadas aos objetivos gerais da escolarização da língua materna na proposta curricular municipal:

LINGUAGEM ORAL/LIBRAS /SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO	LINGUAGEM ESCRITA
acolher argumentar buscar informações comparar comunicar-se conhecer gêneros orais descrever dialogar estruturar sequência expressar expressar-se expor identificar conteúdos, intencionalidades e elementos não linguísticos interpretar interagir ler signos visuais levantar hipótese narrar organizar ideias ouvir perguntar produzir títulos e legendas recontar relatar respeitar variações linguísticas sintetizar vivenciar	avançar na hipótese de escrita compreender e familiarizar-se com a função social da escrita compreender textos conhecer portadores, conhecer gêneros escritos escrever o nome próprio e de outros formatar textos conforme intencionalidade interessar-se pela leitura de histórias ler com diferentes intenções e fins: revisar, informar- se, comunicar, pesquisar, estudar, fruir, socializar, valorizar acervo produzir texto produzir textos alfabeticamente produzir texto coletivo reconhecer nome próprio e outros re-conhecer outras formas de comunicar além da língua materna redigir rascunhos revisar valorizar LP como forma de acesso à cultura

A listagem também permite visualizar a presença dos cinco domínios sociais de comunicação, dos quais derivam os gêneros orais e escritos

propostos por Schneuwly e Dolz (2004), e que ancoram a proposta nacional: narrar, descrever, relatar, expor e argumentar.

Todas essas ações de escolarização da língua materna para o ensino de língua portuguesa ocorrem a partir da relação eu-outro. Considerando que o princípio do atendimento à diversidade na educação básica precisa ser contemplado, ao organizarmos a sistematização acima, tomamos a liberdade de acrescentar ao campo relacionado ao oral, os sistemas de comunicação utilizados de maneira complementar ou substitutiva à fala por alunos que não conseguem dela fazer uso social. Esses sistemas são desenvolvidos tendo a língua materna como base. Assim, podemos supor que, quando falamos de infância e escolarização da língua materna, estamos falando de todas as crianças da rede municipal.

A criança, a infância e o brincar

A educação municipal de São Bernardo do Campo atende crianças de zero aos cinco anos na educação infantil. Desde 2009, no primeiro ano do ensino fundamental são matriculadas aquelas que completarão seis anos ao longo do ano letivo. A secretaria municipal gerencia até o quinto ano, quando os alunos são encaminhados para a rede estadual.

Conforme Klein (2011), a infância compreendida como categoria geracional, constitui-se como uma estrutura social e não como uma etapa preparatória para a fase adulta, ou um estágio de desenvolvimento do ser humano. Como uma categoria estrutural, não há limite temporal, o que varia são as crianças. Elas, as crianças, são as pessoas que ocupam a categoria geracional chamada infância.

No mundo ocidental verifica-se uma hierarquização entre as categorias infância, juventude, fase adulta e velhice. Chama-se de *adultocentrismo* “a centralidade no mundo adulto” (QVORTUP⁵³, 2000 apud KLEIN, 2011). Os adultos, então, exercendo poder sobre as crianças, sobrepõem seu olhar ao delas. Essa visão prevalece na proposição de políticas e nas relações

⁵³ QVORTUP, J., Generation – An Important category in sociological childhood. ACTAS do Congresso Internacional os Mundo Sociais e Culturais da Infância. Braga: instituto de estudos da criança. Universidade do Minho, 2000, volume 2 .

presentes na escola, assim como no restante da sociedade, em especial, na “invisibilização das crianças nos espaços sociais” (KLEIN, 2011, p.31). Considerar a infância em sua escolarização significa considerar a não linearidade do desenvolvimento humano e a necessidade de conciliar diferentes tempos, espaços e ritmos de aprendizagem.

Nas propostas para a Língua Portuguesa dos PCN e RCN, a palavra “criança” é rara. Ao contrário, “aluno” é bastante presente. Na proposta curricular municipal para a educação infantil, *criança* é o termo usado para dividir os agrupamentos como faixa etária (crianças de 0 a 3 anos/crianças de 4 a 6 anos) em todas as áreas de conhecimento. Seu primeiro uso ocorre na retomada do percurso da concepção de criança e sua relação com o brincar (2007/2, p.19). Em suas vinte páginas relacionadas diretamente ao ensino de língua portuguesa, a palavra *criança* aparece 74 vezes, vinte vezes *aluno* e uma vez *educando*. Exemplos:

Em atividades como a entrevista, o **aluno** terá que se comportar como jornalista... O interesse principal dessas situações reside em que podem facilitar às **crianças** a produção de discursos (grifos nossos). (PC 2007/2, p.48)

...é igualmente importante que as **crianças** tenham oportunidades de produzir textos de próprio punho, mesmo que não escrevam de modo convencional. Nessa concepção, a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá de forma linear, mas por meio de aproximações sucessivas. Os **alunos** são protagonistas de seus processos de aprendizagem, reorganizando as informações e transformando-as em conhecimentos próprios (grifos nossos). (idem, p.50)

Não há constância suficiente para afirmar que há correlação direta entre *aluno* e professor, ou seja, que o primeiro sempre alude refere-se ao interlocutor *professor*. Da mesma forma em relação à díade *adulto-criança*. Exemplo: O adulto deve sempre considerar as crianças... No parque, a criança

está fazendo montinhos com areia, quando a professora se aproxima...(ibidem, p.55)

Na proposta do ensino fundamental, *aluno* aparece pela primeira vez quando é feita uma referência ao acesso ao mundo letrado, e em todas as frases iniciais das listas de objetivos: “ Que os alunos sejam progressivamente capazes de... ” .Não há correlação entre linguagem oral ou escrita e usos de criança ou aluno, como se poderia supor. Exemplo: “Após o domínio da escrita, é recomendável que a criança faça uso da letra cursiva...” (2007/3, p.35)

Nas vinte e duas páginas que tratam diretamente do ensino de língua portuguesa, aparece sete vezes a palavra *criança*, setenta e quatro vezes *aluno*, uma vez cada: *educando*, *leitor*, *criança*, *sujeito e escritor*. O contraponto *educador* não aparece.

Na proposta curricular da educação especial, nas sete páginas direcionadas ao ensino da língua de sinais e da língua portuguesa para surdos, *criança* isoladamente aparece somente uma vez; *aluno*, dezessete; *surdos*, sete; *crianças surdas*, três; uma vez, *aluno usuário de Libras*. Nos objetivos, há menção das faixas etárias somente com as idades. Exemplo: de 0 a 3 anos (PC-2007/5,p.37). A proposta para alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas é descrita em três páginas, e há uso como sinônimo para *alunos* , que aparece oito vezes;*criança* , três, *alunos* com deficiência mental, duas e *educando*, uma.

A prevalência de uso de *aluno* em relação a *criança* pode estar fazendo alusão ao papel social da criança no contexto escolar. Entretanto, somente na proposta de educação infantil é que a questão da categoria geracional é efetivamente discutida, fazendo supor que a infância é considerada marcadamente somente nela. Vejamos o tratamento dado ao brincar, para um melhor posicionamento.

Enquanto os RCN dedicam cerca de uma página para a atividade diretamente relacionada à criança - o brincar - , a proposta municipal para a Educação Infantil inicia-se com o tema, dedicando cerca de vinte páginas. Na proposta do ensino fundamental, brincar e brincadeiras diluem-se por todo o texto, tendendo a ser tomadas, predominantemente, como conteúdos para apresentação aos alunos. Nos documentos nacionais, a infância e sua principal manifestação vão se esvanecendo pelas modalidades da escolarização, desde

a educação infantil até o ensino fundamental. Na proposta curricular municipal da educação infantil, entretanto, o destaque dado parece ser um último fôlego da infância que se vislumbrava na proposta anterior (1992).

As construções históricas sobre o brincar e as visões e práticas escolares e a concepção de criança são apresentadas na relação direta entre elas. De maneira esquematizada, apresentamos as dimensões do brincar tratadas em capítulo específico a seguir:

Tabela 2 : A brincadeira e a escolarização

BRINCAR	CRIANÇA	APLICAÇÃO
Brincar como atividade de relaxamento e recreação	Criança com ausência de razão	Atividade fútil sem relação com desenvolvimento
Brincar como artifício pedagógico	Criança como <i>tábula rasa</i>	Atividade natural transformada para fins educacionais pelo educador.
Brincar como meio de expressão da criança	Criança como sujeito psíquico	Atividade repleta de representações que contribuem com a construção da personalidade.
Brincar como necessidade	Criança como sujeito em desenvolvimento, ser social que pensa, livre e lúdica por natureza	Atividade intencional que direciona e permite o desenvolvimento
Brincar como espaço de apropriação e confrontação com a cultura	Criança como sujeito do grupo social	Atividade de imersão no grupo e sua tradição para se perceber como pessoa
Brincar como espaço de decisão	Criança como sujeito do grupo social	Atividade de imersão no grupo e sua tradição para se perceber como parte do

		grupo
Brincar como espaço de criação e do imprevisível	Criança como sujeito criativo do grupo social	Atividade de criação e experimentação de regras, comportamentos, papeis, materiais, objetos, etc,
Brincar como espaço das interações	Criança como sujeito criativo do grupo social que negocia, decide, escolhe	Atividade de vivência e reflexão de referências
Brincar como espaço de aprendizagens	Criança como categoria geracional	Atividade de metalinguagem do brincar e demais conceitos sendo feitos pela própria brincadeira
Ludicidade	Criança como categoria geracional que constrói sua cultura lúdica.	Atividade consciente com desafio, surpresa, possibilidades de construção e simbolismos

Apesar de se evidenciar o aumento da complexidade ao longo da tabela e sabendo-se que ela respeita o aparecimento temporal na cultura ocidental, não se pode deduzir que as primeiras formas não estejam presentes na vida escolar das crianças, embasadas pelos currículos. As propostas sem planejamento, a não intencionalidade das ações do mediador, o oferecimento de brinquedos ou de tempo de brincadeira livre por si, só caracterizam um espontaneísmo pouco comprometido com os objetivos educacionais. Assim, planejar o brincar significa olhar para o lúdico na perspectiva da criança, dando a ele os sentidos que a criança dá, oferecendo elementos da cultura, propondo desafios, favorecendo a brincadeira e o agrupamento para crianças que não podem/ conseguem fazê-lo.

Uma atividade comum na infância, o faz de conta é considerado como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças (RCN-2, p.22). Brincar, sem amarras de qualquer natureza, aparece como objetivo educacional na faixa etária de 0 a 3 anos, tendo-se o cuidado de oportunizá-lo e torná-lo presente na rotina escolar das

crianças da faixa etária seguinte, entre 4 a 6 anos, tendendo à ampliação e aprofundamento do seu escopo. A aprendizagem decorrente da exposição à possibilidade do brincar e ao encontro social formaliza-se pela experiência de imitação, simbolização - “faz de conta” (RCN-2, p.21) –, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal. Há um destaque para a observação que a criança efetiva e que desencadeia a aprendizagem. Nesse momento, o êxito está depositado na ação de observação da criança, sem alusão direta à atitude do outro, favorecendo ou direcionando seu foco ou reflexão, marca da proposta de aprendizagem no ensino fundamental.

Em uma visão adultocêntrica, as exigências da escrita vão aumentando em quantidade e complexidade ao longo da escolaridade em vários aspectos. No que se refere ao domínio do corpo, a chamada *postura de aluno* vai sendo solicitada à criança pari passu com a concretização da alfabetização: permanecer sentado, em silêncio, concentrado em atividades sobre um livro ou caderno. Em contraposição, as atividades orais possuem a vantagem de permitir expressões com o corpo, no entanto, porque tudo atrela-se à língua escrita, alguns alunos podem apresentar resistência às brincadeiras, por mais espontâneas que sejam. Então, o professor, compreendendo a situação, na perspectiva do aluno, pode pôr em jogo sua habilidade na condução dos jogos e permitir que o aluno aproxime-se da situação de possível angústia.

O encontro do brincar da infância com a língua oral e escrita remete a uma não funcionalidade pouco pragmática. Se os textos não se caracterizarem como funcionais no sentido de um saber consciente sobre um dado da realidade, correm o risco de não serem considerados apropriados à escolarização. Nesse caso, a narrativa poética, os textos da tradição oral e a literatura deixam de ser objeto de ensino e o ensino distancia-se da infância. Esta discussão remete a Ortega y Gasset, filósofo espanhol que, na década de 1920, rebateu a pedagogia funcionalista. Ao discutir a imposição da leitura do clássico espanhol *Don Quixote de La Mancha* a todas as crianças das escolas primárias da época, afirmava que sem ciência não há técnica, mas curiosidade, agilidade mental e esforço e sem isso tudo, não existe ciência. Esse movimento acaba por gerar o distanciamento entre a escola e a vida (1993, p.15) e o entusiasmo da criança com o jogo verbal e não verbal deixa de ter valor nos

objetivos educacionais. Em seu artigo, contrapõe-se a um outro autor, Zozaya, que defendia que, em vez de literatura, a escola deveria se ocupar de técnicas e leituras preparatórias para a vida cotidiana e sugeria a inserção de práticas de leitura de periódicos. Ortega y Gasset defendia que a escola aproveitasse a motivação, a atividade e a imaginação das crianças, proporcionando uma educação para a vida baseada na arte, no mito, na literatura e nos esportes.

Os textos que remetem à origem da vida, as lendas, por exemplo, permitem um deslocamento da realidade alicerçada na linguagem, expandindo-a. E esse exercício de fazer de conta pela linguagem alimenta as crianças de elementos da cultura e de sua realidade psíquica. Da mesma forma, as brincadeiras com a criação de palavras estranhas, os efeitos de sentido criados, ritmados, como poesia, revigoram poeticamente a língua materna e expandem suas possibilidades de refletir sobre ela para chegar ao sistema escrito.

Numa expansão de sentidos, o ensino de língua escrita pode ser ludicizado e investido de entusiasmo com o manuseio da oralidade, que permite jogos com a língua: adivinhas, brincos, trava-línguas, piadas, provérbios, encenações, parlendas, mnemonias, conteúdos postos na modalidade oral. Ao resgatar textos da tradição oral, descolados na escrita, em algum momento da rotina escolar, e permitir que as crianças atuem neles de corpo e alma, com todos os seus sentidos e toda sua possibilidade corporal, a materialização da proposta curricular de língua portuguesa assume uma relação dialógica com a infância. Ao contrário, reduzir o ensino de língua para os usos da escrita é impor sobre as crianças os gêneros e textos de uma discursividade adultocêntrica como os propostos nas diretrizes nacionais e municipais: propaganda, logomarca, texto instrucional, reportagem, notícia etc.

O destaque para a modalidade escrita da língua no interior dos objetivos e conteúdos da área é uníssono. Desde 1992, há ênfase no letramento. O fato de ser novidade em território nacional na época em que foi elaborado pode justificar o destaque para a história da escrita, a psicogênese e as hipóteses de escrita (1992, p.77). Para os anos seguintes, a proposta construtivista de Emília Ferreiro aparece como princípio, embasando toda a argumentação e,

como “ponto dado”, mas infere ser já de domínio dos leitores, sem espaço para detalhamentos teóricos.

A preocupação com a diminuição do “déficit cultural” e “fracasso escolar”, no histórico do ensino de língua no país (p.41) e na rede municipal (p.43) presente na proposta curricular da educação infantil, parece justificar o destaque para a alfabetização em relação às aprendizagens e mesmo às outras modalidades. A ausência de detalhamento pode provocar uma leitura de que há uma cisão entre a linguagem e as três modalidades da língua, como se fosse possível priorizar uma em relação às demais.

Nos históricos sobre o ensino de língua apresentados, denota-se a crescente preocupação com a funcionalidade no uso da escrita em território nacional e o papel da escola. A área anteriormente denominada de “Desenvolvimento da Comunicação e Expressão”, por exemplo, tinha como um de seus conteúdos, a oralidade com base em uma inter-relação entre língua e linguagem. Para a educação infantil, língua é apresentada como “um sistema de signos convencionais que é usado pelos membros de uma mesma comunidade para possibilitar às pessoas significar o mundo e a realidade” e linguagem, “a produção humana ao longo da história, estabelecida nas interações sociais, com finalidades instrumentais, expressivas, cognitivas, por meio de gestos, fotos, imagens, signos sonoros e da língua (oral, escrita e de sinais). A linguagem possibilita pensar o mundo e as próprias ações, e por isso constitui a consciência do sujeito” (p.44). A linguagem oral, aqui como sinônimo de oralidade, permeia todos os conteúdos na escola.

A relação com o outro e a importância das interações para a aprendizagem é abordada logo no início do texto e vai ocupando um espaço secundário em relação às atividades indicadas para a infância, na medida em que a proposta é apresentada. Há uma possibilidade de ter sido considerado que o fato de estar presente nas primeiras páginas, provoque o leitor a levar o conceito consigo e estabelecer relações com os novos conteúdos. A mesma ordenação dos temas aparece na proposta municipal e, portanto, a mesma intenção pode a ela ser atribuída.

Mas, afinal, qual é a ação na inter-ação adulto-criança, mediada pela língua(gem), que ocorre na escola? Bakhtin é um dos autores referenciados

nos PCN e suas ideias apresentadas principalmente no capítulo “os gêneros do discurso” de *Estética da criação verbal*. Com isso, identifica-se a vertente da filosofia de linguagem e da linguística e a análise do discurso pode ser tomada como uma linha para compreender a linguagem nos textos presentes. Se acontecimento é o contraponto da ação, as relações interativas são processos produtivos de linguagem (MACHADO, 2008) no campo da comunicação social. Isso posto, pode-se depreender que o ensino da língua prescrito nos PCN e na PC pressupõe o movimento da linguagem advindo das dinâmicas sociais e os gêneros como instrumentos que permitem a produção e a compreensão de textos. A partir desses pressupostos, Silva afirma que:

Podemos entender ação, instrumento e sujeito como artefatos engendrados pelas conformações das esferas política e social, compondo um dispositivo que territorializa as possibilidades de agir, dizer e ser. Ou seja: ações, instrumentos e sujeitos são linhas de um dispositivo de poder; fora dele não há inteligibilidade, na medida em que aí se compõe um tipo de racionalidade, um regime cognitivo. O que está fora é a irracionalidade, a desrazão, para os quais não há gênero que faça vingar um discurso (2011, p.83).

O ensino de língua materna, ao assumir o texto e o ensino dos gêneros discursivos e tendo a linguagem como acontecimento pode ser, potencialmente, emancipatório para todas as crianças-alunos. Entretanto, o que observamos é que há uma fragilidade conceitual manifesta no manejo da língua, ao ser usada para se referir à escolarização da língua materna. O uso de *língua* e *linguagem* parece pouco enraizado de sentido, interferindo no processo de produção de verdades a serem prescritas no ato de sua produção e propagação.

Tal análise remete a uma necessária revisitação ao campo da Linguística. Matencio (2001, p.45) organizou um quadro para retratar a estruturação do sistema linguístico segundo as principais vertentes nos estudos

da linguagem, com ilustrações das reformulações propostas pelas teorias mais difundidas no Brasil. Este quadro é aqui reproduzido como contribuição para não mais matarmos o barbeiro, com acréscimo da vertente psicanalítica de base lacaniana (ao final e em *itálico*):

Vertente linguística	Objeto de estudo	Sujeito e dimensão sócio-histórica	Língua, linguagem e deslocamentos
O nascimento da linguística moderna – a língua como sistema	O sistema linguístico – já estruturado.	O sujeito é psicológico e está excluído do sistema linguístico, porque a fala, a manifestação individual da língua, está subordinada a essa dimensão e apenas por esse motivo interessa ao linguista.	A língua – princípio normativo – é um fato social e anterior à própria constituição do falante. A língua é um sistema de relações e, como a fala, uma das duas faces da linguagem, capacidade humana por excelência.
O dialogismo como manifestação do sistema linguístico – a hipótese da polifonia	A interação verbal – representando o sistema linguístico.	O sujeito é um ser social e histórico. As restrições históricas e sociais – junto à intersubjetividade – são representadas na interação.	A língua tem natureza social e histórica, é um sistema culturalmente determinado e reflete as demais ordens da realidade. A linguagem, atividade constitutiva do sujeito, manifesta-se no processo de interação.
A Gramática Gerativa Transformacional – o sistema inato	A competência linguística – fator inato,	O sujeito – ideal – é psicológico, representando o sistema	A dicotomia língua e fala é substituída por competência e performance. A primeira é vista como a capacidade do

	portanto já estruturado.	linguístico apenas porquea representa também o processo da linguagem. O sócio-histórico não está em questão.	sujeito de receber, analisar e construir enunciados. A segunda, como a utilização da linguagem, sendo importante para a Linguística unicamente para o estudo das transformações entre a recepção e a produção das trocas linguísticas. Competência e performance são as duas faces da linguagem, a capacidade humana por excelência.
A teoria da Enunciação - articulação entre o sujeito e o social	A enunciação – estruturando o sistema linguístico.	O sujeito é psicológico, intencional e histórico: está no centro do sistema linguístico.	A língua- o que define a identidade social – é um sistema que serve à comunicação. A enunciação – reveladora da subjetividade – é a manifestação da linguagem.
A Pragmática Linguística – a distinção entre dado, constructo e enunciação no sistema linguístico	O enunciado – contrapondo entre frase, o objeto teórico que lhe é subjacente, a enunciação, a aparição do enunciado.	O sujeito, origem do enunciado – é intencional e psicológico. A historicidade está presente somente porque a enunciação é o acontecimento da aparição de um enunciado.	A dicotomia língua e fala implica a distinção entre a fala – dado linguístico – e a língua – constructo teórico. A linguagem é uma capacidade humana e a lógica de seu funcionamento é o foco de interesse.
A Análise do Discurso Francesa – o texto como materialização	O discurso – modelo teórico que articula o linguístico ao	O sujeito é psicológico com uma dimensão inconsciente estruturada em	Distingue discurso, constructo teórico e metodológico que inclui as dimensões históricas, sociais e culturais, - e texto, a materialização dessas ordens

discursiva	sócio-histórico.	linguagem, social e histórico, representa e é representado nas relações imaginárias da ordem do discurso.	em uma unidade a ser analisada. Os processos de atribuição de significados originam-se em efeitos de sentido do discurso que se materializam pelo e no texto.
A Análise da Interação ou AD anglo saxônica – a interlocução em foco	A interação – o dialógico.	O sujeito é abordado numa perspectiva psicossocial e não necessariamente consciente dessa dimensão. A historicidade está presente porque o sujeito representa e reorganiza a ordem social.	Propõe o estudo da linguagem em uso – interação – e não propriamente da língua – de uma ótica social. Busca compreender a lógica do funcionamento social da interação, manifestação da linguagem como capacidade humana.
<i>Vertente psicanalítica</i>	<i>Sujeito do inconsciente</i>	<i>O sujeito é efeito de linguagem. Sua constituição depende de ser colocado como sujeito no discurso de um outro que pressupõe semelhança.</i>	<i>Considera a materialização da subjetividade através de situações dialógicas mediadas pela língua(gem): Chistes, deslocamentos, metáforas, metonímias, Palavras valises, revestrés, linguagens secretas, contação de histórias: fábulas, lendas, causos; adivinhas e enigmas, paradoxos, homofonias, polissemia, personificação...</i>

A análise do quadro permite também constatar que o sujeito não está presente em alguns dos estudos do sistema linguístico. Entretanto, outros consideram que, através da linguagem, o sujeito falante representa e aponta para uma dada realidade. Quando presente, o sujeito assume diferentes lugares, desde sua concepção como fonte do sentido até seu assujeitamento. Uma vez estabelecido um lugar ao sujeito e à situação de enunciação, há um deslocamento da concepção do sistema linguístico que pode ser tido como sistema em estruturação. Parece que essa guerra entre diferentes concepções, chega ao sistema educacional como uma intimação de posicionamento, ou isto ou aquilo, ao contrário de um enfoque construtivo de agregar formas de pensar distintas, buscando uma “conversa possível” entre elas a favor da qualificação do saber e do fazer e contra um posicionamento bélico para delimitação de território de poder.

Esta sistematização permite depreender que há concordância sobre a existência de um real que precisa ser simbolizado e que esta simbolização se faz sistemicamente por elementos simbólicos que se relacionam entre si. Há que se fazer uma necessária distinção entre o que é real e o que é simbólico. No senso comum, o primeiro pode ser visto como o que é passível de representação, e o segundo, como sua retratação. Mas o real lacaniano pode ser compreendido como aquilo que não pode ser representado, mas que, ao determinar o simbólico, entra em conflito com ele. Na primeira perspectiva, o simbólico que estrutura o sistema ocupa uma posição segundo a qual as relações se estabelecem por signos em que a transparência predomina. Na segunda, a opacidade prevalece.

Da mesma forma, para a apropriação das diversas formas de textos orais e escritos que circulam nos diferentes usos sociais da língua, em situações de produção ou compreensão, a presença do adulto como sujeito ativo está posta o tempo todo. O currículo utiliza linguagem usual, de fácil compreensão para qualquer adulto que domine a língua, o que vai ao encontro da iniciativa de que ele seja utilizado por educadores. Mas, ao mesmo tempo que se constata o cuidado com a facilidade de acesso, a falta de referências e detalhamento quanto aos objetivos educacionais para além daqueles que o cotidiano proverá, pode denotar um reforço ao espontaneísmo e uma autorização para um

tratamento minimalista dos conteúdos. Sabemos que a compreensão, a réplica ativa, a valoração apreciativa e o estímulo ao protagonismo infantil decorrerão desse ativismo do adulto, de seus valores, atitudes e habilidades. Sabendo que a língua(gem) se faz no encontro e a aprendizagem se faz na língua(gem), e que dela decorre o sujeito-aluno, qual a explicação para tamanho descuido/superficialidade para algo tão importante?

Considerações Finais

“Devia ter um pouco de professora que tem muita que manda parar de falar e me atrapalha.”

(Aluna MGS, 4anos)⁵⁴

Nesta epígrafe temos uma criança, aluna da rede, que afirma que precisa falar e que a professora, ao pedir que pare de falar, atrapalha; uma criança que reivindica o espaço da escola como um lugar de fala. É possível inferir que o silenciamento interfere na ação da aluna e que a fala é uma necessidade. A escola, ao disciplinar os espaços de fala na vida social da criança, é o outro interditador. Aos educadores cabe a tarefa de balizar qual a interdição necessária à constituição subjetiva e de sujeito social.

Esta pesquisa foi disparada com a pergunta gerada nos grupos de discussão sobre comunicação e linguagem com professores da rede municipal de São Bernardo do Campo: onde se fundamenta a prática de escassez de espaço de fala para os alunos no ensino fundamental?

Sentindo-me uma estrangeira na Educação, profissional de Saúde atuando no ambiente escolar, a imersão no discurso pedagógico não era suficiente para responder. E, como afirma Lucas “quando se está no campo da Educação, parece pertinente entender a ciência como a possibilidade de vacilar e de não dizer o significante final” (2010, p.144). A aproximação com os currículos de língua portuguesa deram o tom de que havia uma promessa a ser desvelada na escolarização da língua materna.

⁵⁴ Resposta de uma aluna à pesquisa realizada previamente à reelaboração curricular .Proposta Integrada,1992, p.66 .

Retomando o percurso da pesquisa realizada, penso que foi possível engendrar um sistema analítico disparado pelas perguntas iniciais que retomo: Qual a relevância da comunicação, da linguagem, da língua e dos sujeitos no ensino de língua materna? Como se entende a formação do sujeito de linguagem? Quais são as práticas discursivas desejadas na articulação sujeitos-atores e língua nas propostas de ensino da língua materna? Qual a importância das diferenças individuais nas políticas de ensino de língua materna? Tais perguntas foram reorganizadas em frentes de análise: 1. Ensino de língua materna; 2. Discurso e análise do discurso; 3. Currículos; 4. Poder e saber.

A este estudo interessou percorrer o discurso educacional local sobre o ensino da língua materna, para compreender seu alcance na constituição do sujeito- aluno e do sujeito-rede local. Recorremos aos currículos de ensino de língua que, vistos como documentos de identidade, dizem de si e de suas proposições. Tendo sido tratados como discurso na perspectiva da análise do discurso francesa, foi possível a interpretação através de seu dispositivo teórico e analítico, desvelando as evidências e compreendendo sentidos que, ao circularem em um acontecimento, puderam ser tomados para análise, trazendo para o debate e interlocução o materialismo histórico, a psicanálise e a linguística, posicionando observador/pesquisador para o singular do humano na sua capacidade de significar e significar-se.

A análise foi iniciada pela proposta curricular do ensino fundamental para o ensino de língua portuguesa. Frente à constatação de que se tratava de uma versão resumida dos parâmetros nacionais de Língua Portuguesa, optou-se por inverter a ordem inicialmente planejada e, em um movimento de composição, foram se sobrepondo as análises das propostas curriculares da educação infantil nacionais e municipais e a proposta integrada de 1992. Alternando todo e partes, foi se buscando desvelar quais as possibilidades que o currículo dispõe para que as crianças, ao aprenderem língua na escola, aprendam de si. Foram utilizados alguns operadores conceituais formulados por Michel Foucault como exercício de desvendar racionalidades e estratégias em torno do ensino da língua e o modo como se constitui o sujeito que a aprende como experiência de si. Nesse sentido, não se tratou de olhar o objeto

de pesquisa como estático e pronto para ser lido de maneira objetiva, dissociado da perspectiva do outro que o manipula e manuseia enquanto lê. Ao contrário, no encontro que a análise proporcionou, o objeto, além de não ter perdido sua dimensão real, ganhou outras perspectivas e formatações conforme foi sendo apreendido. Tratou-se, pois, de olhar os enunciados e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento:

As noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade (com os problemas que lhes são correlatos, da liberdade e da causalidade), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação.
(FOUCAULT, 1999, p.57)

A ação de descrever as concepções que embasam as propostas de ensino enunciadas como formações discursivas ocupou-se de captar rarefações e deslocamentos para perceber o processo de produção de verdades a serem prescritas no ato de sua produção e propagação.

A relevância da compreensão das aproximações e distanciamentos dos significados e sentidos dados a “língua” e “linguagem” em cada contexto favoreceu a compreensão das tensões presentes.

John Lyons (1987, p.15) compara a pergunta que os linguistas fazem a si mesmos: “o que é lingua(gem)?” à pergunta “o que é a vida?” que os biólogos remetem entre si. Destacando o fato de ela ser precedida do artigo definido “a”, relaciona a linguagem ao que distingue o homem do animal e a língua, às línguas naturais utilizadas para a comunicação. O significante lingua(gem) materializa a imbricação preexistente entre língua e linguagem, presente em várias línguas, o que pode explicar a redução da significação, diametralmente oposta ao lugar de excelência que o linguista a coloca. Tão importante quanto a vida, para a subjetivação, parece extremamente relevante que se perceba a língua na linguagem e a linguagem, como manifestação singular dos sujeitos, na escolarização da língua. Língua mãe. Língua materna.

Não apenas a língua da mãe (ou cuidador primeiro), mas a língua que nos faz humanos no contato com o outro que nos pressupõe igual. Esse outro permitiu que na relação se estabelecesse um vácuo que deu origem ao Outro, o sujeito do inconsciente, parte e todo do eu. Esse sujeito, efeito da relação falada e do governo de condutas, é o aluno da escola básica que pede espaços de fala.

Complementar às demais, como vimos no quadro de Matencio, essa forma de compreender a relação entre sujeito, linguagem, comunicação e interação fundamenta-se na teoria psicanalítica proposta por Lacan. Os estudos de Belintane sobre oralidade, leitura e escrita baseiam-se na ideia de que a apropriação da leitura relaciona-se aos vínculos estruturais da criança e que a matriz de todos os pensamentos humanos é a própria realização de um desejo. Suas pesquisas articulam os jogos languageiros da infância à apropriação da escrita, considerando as marcas da constituição subjetiva que alinhava a linguagem. Há em seu trabalho uma convocação para uma revisão da escolarização da língua e da linguagem rumo à individualização, aos seus processos de apropriação por parte do aluno, de maneira a tornar a relação aluno-outro (educador mediador) suficientemente próxima para que alcance, ou, ao menos, considere os Outros de cada um dos outros. A pergunta que fica é como isso pode ser viabilizado em uma massa de Outros dos outros como a que precisa ser contemplada em uma educação pública para todos.

Qual filiação teórica possibilita contribuir com a compreensão dos gestos discursivos (comunicativos) dos sujeitos–alunos, objeto de intervenção da fonoaudiologia? Análise do Discurso versus teoria histórico-social de base vigotskiana versus teoria cognitiva de base piagetiana. Qual o corpo sentido, qual o sentido do corpo, qual o corpo-sentido, objeto de estudo e trabalho no sistema educacional? Ouve-se que o cruzamento da psicanálise com a educação é controverso porque ainda há questões quanto à cientificidade da primeira. Vimos, entretanto, que a ação baseada na vivência cotidiana parece ser amparada nos documentos oficiais. Não seria a cientificidade, portanto, que a legitimaria.

As polêmicas entre diferentes campos de conhecimento são importantes para o avanço do saber na medida em que provocam o desequilíbrio e não a busca de sedimentação em lugar de poder e saber. Concordo com Jerusalinsky

(2009) de que não existe ciência pura (p.20) e que o terreno sujeito-língua-linguagem-saber e poder – é interdisciplinar. Sendo a escola o dispositivo legitimado socialmente para que o alicerce seja criado, terminado ou reforçado, ela própria precisa ser interrelacionada.

A fonoaudiologia é uma disciplina fundada no entremeio de disciplinas já estabelecidas cientificamente, focando sua constituição sobre conhecimentos sobre o corpo, a língua e a subjetividade, para a atuação com a linguagem voltada para a comunicação humana sob um objeto de intervenção singular (BARROS, 2011).

Não parece legítimo pensar e tratar o ensino e a formação inicial dos estudantes sem se considerar as particularidades de cada um deles. Não vislumbro ensino de língua ou dos usos da língua sem que se considere a possibilidade de efeitos de sentido que a língua permite a cada sujeito, uma vez que mesmo os PCN defendem a linguagem como uma prática discursiva que não se dá se não houver imbricação do sujeito na língua. A análise faz pensar que os objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa somente serão alcançados quando ocorrer a apropriação do discurso bakhtiniano sobre sócio discursividade, o que nos permite inferir que o sucesso do ensino para o exercício da cidadania pela língua depende de um trabalho intenso a partir da zona proximal de desenvolvimento dos atores da rede, nesta questão.

A aprendizagem da linguagem oral tem lugar fora da escola, mas a escola tem responsabilidade pela aprendizagem de seus usos (PCN-LP, p.20). O saber transmitido em sala de aula não é um objeto, mas o resultado de uma produção subjetiva, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce essa transmissão. Tais condições compreendem aspectos singulares dos envolvidos e da macroestrutura ou contexto social e a rotina estabelecida: organização de tempo e espaço, formas de avaliação, relações sociais. Fruto do cruzamento de vários campos de saber, na tensão entre as construções institucionais da noção de língua e seus usos linguísticos efetivos como línguas nacionais, ditas maternas, operacionaliza-se o reducionismo à língua escrita e o deslocamento dos sujeitos para fora do texto e de si. A ascensão da escrita como instrumento de capacitação para a cidadania dá gás, nas relações de

poder e saber, para a formação de mão de obra, o que dispara na estrutura acadêmica o funcionamento do dispositivo que alimenta esse fazer.

Encadeamentos engrenados fazem funcionar o dispositivo, ao mesmo tempo que respondem às estratégias traçadas, na forma da governamentalidade. O exercício da cidadania gerado pelo acesso ao mundo letrado e inserção no mundo do trabalho incita as sociedades de discurso - esfera responsável pelo saber acadêmico - a produzir saber e formas de aplicação em diferentes instâncias, que retroalimentam o sistema. A resolução da situação problema é um vislumbre. Em nome desse engendramento de ações, vão sendo produzidas adaptações que se sustentam por ações pregressas e novos discursos. O discurso resultante é sustentado pela sua origem, ainda que possa ter se distanciado bastante do original. Tanto a dissipação do saber primeiro quanto sua incorporação como prática discursiva são controladas de maneira a manter a estrutura. Na ponta, o educador frente ao aluno, pela governamentalização do saber ensinar a língua materna, atua conforme prescrito, reduzindo sua reflexão e escolha.

A Proposta Integrada de 1992 consultou as crianças. Em todas as outras analisadas não há referência direta ao que os alunos desejam aprender ou pensar sobre a escolarização. Qual concepção de infância justifica o silenciamento? A análise do discurso contribui para a constatação que nada substitui a perspectiva do outro. Ainda que manejado por uma ordem não consciente, ela é a marca da singularidade e se apresenta na linguagem a ser escolarizada como uma “herança social, uma realidade primeira” (BRASIL, 2001, p.25) . A linguagem a ser ensinada não precisa mais ter status de correta, mas de adequada ao contexto de uso (PCN-LP, p.08). Deixar falar e ensinar quando calar?

No país, há barbeiros que são verdadeiras celebridades em suas comunidades. Além de darem conta da barba e do bigode, destacam-se por suas habilidades no falar e ouvir. Pode ser que sejam bons contadores de causos, conselheiros, adeptos naturais da história oral, boateiros ou bons de prosa. O fato é que sua existência se destaca nos grupos a que pertencem. O barbeiro da parábola que trouxemos, lembremo-nos, não dizia de si, mas ouvia,

e por ouvir, soube tanto das particularidades dos outros moradores que acabou sendo calado. A máxima de que o silêncio é de ouro não vale neste caso. Não houve um apagamento na ausência de sua fala e na não socialização de sua história e de si mesmo. Ao contrário, sua forma de se relacionar como ouvinte marcou seu lugar social e gerou incômodo, por ser o retrato e o avesso de seus clientes. O barbeiro era o desconhecido que somos nós para nós mesmos. Sua forma de ser fugiu à norma, à disciplinarização. Como estranho, indivíduo sem passado, que não era falado, assim se manteve até sua morte. E dela decorreu sua identidade de grupo. Em outras palavras, somente quando sua morte simbólica preexistente materializou-se, o estranho ganhou sua identidade no grupo.

O racismo de Estado, traduzido por essa indiferença por ser o outro o estranho, permite definir o que deve viver. No contexto do poder disciplinar, conviver com o diferente é possível. Assim que a diferença for diagnosticada, o sujeito será laudado⁵⁵ com um rótulo que caracteriza o desvio da norma, serão prescritas formas de aproximação ao aceitável e desejável através de estratégias que atuem sobre o adestramento do corpo e o indivíduo. No contexto da biopolítica, como lembram Souza e Gallo, a diferença precisa ser eliminada, o que ocorre através da regulamentação.

As propostas curriculares regulam as práticas individuais dos educadores de uma rede, das redes de um mesmo sistema. A rede municipal tinha um percurso de trabalho com a educação infantil quando passou a gerenciar os primeiros anos do ensino fundamental. A língua materna, ou o que a rede sabia sobre infância, ensino, língua e linguagem não foi considerado na proposta de ensino elaborada. O silenciamento da história da rede permitiu a incorporação do PCN como uma verdade nacional. Uma língua nacional a ser reproduzida com mínimas marcas de subjetivação. Apesar das diretrizes nacionais permitirem e estimularem a livre expressão, essa abertura não foi

⁵⁵Em um jogo de sentidos entre *laudar*, receber um *laudo* e ser *presenteado*, a palavra *laudeado* foi usada por Julio Groppa de Aquino em palestra (Teatro Lauro Gomes- 2002) para educadores da rede municipal de São Bernardo do Campo para se referir ao uso de diagnósticos clínicos – laudos- na esfera educacional, principalmente, nas questões relacionadas à aprendizagem: dificuldades de aprendizagem e deficiências intelectuais.

usada na proposta curricular do ensino fundamental. Talvez porque esse fosse um território novo demais para ousadias, talvez porque se partisse da premissa de que o ensino de língua deva apagar o que a história individual traz para colocar o novo. O ensino de língua ficou restrito, portanto, à transmissão de um código para uso social. Diferentemente, a Educação Infantil, abrindo sua proposta ao insistir no brincar toma essa liberdade e marca uma diferença em relação aos RCN, talvez fortalecida pela sua própria história. A Educação Infantil, neste sentido, é a rede falando de si, refratando as diretrizes nacionais e não apenas refletindo-as como fez o ensino fundamental.

As diretrizes nacionais não se autodefinem como reguladoras. Ao contrário, convidam à produção a partir de suas bases. Como dizem Souza e Gallo: “A questão é que não sabemos mais como ser livres” e “a liberdade também é definida por normas que, embora necessárias, são sempre arbitrárias e políticas (nada têm de naturais; são historicamente determinadas)” - talvez ainda não saibamos gerenciar suficientemente essa liberdade posta na forma de organizar os atores sociais. Eis aqui mais uma operacionalização do governo dos vivos.

A fala dos alunos pode ter o mesmo efeito que a forma de ser do barbeiro da parábola: desencadear estranhamentos insustentáveis ao outro e ao sistema. E como estratégia de defesa, ela pode ser contida, disciplinada aos usos sociais predefinidos. Visto como racismo de Estado, seu exercício é o apagamento das diferenças. Ora, se a singularidade é posta na linguagem, anular as diferenças é calar, disciplinar corpos, é ensinar os gêneros para serem utilizados conforme sua função. Modelar.

Racismo de Estado era a divisão da infância em escolas comuns e especiais na mesma rede, e a desarticulação entre suas propostas individuais, como vimos, nas marcas da anulação de uma em relação à outra na repetição de dados históricos, na ausência de citação do percurso, ainda que paralelo. Estranhos ainda são os alunos com deficiência que ficavam segregados nas escolas especiais e os alunos surdos que estão frequentando o ensino fundamental. Nem todos eles têm a língua portuguesa como língua materna. A rede municipal tem alunos surdos que chegam ao ensino fundamental sem a

primeira língua. Com isso, precisam de uma educação bilíngue que dê conta de respeitar sua natureza visual oferecendo a Libras como primeira língua e como ferramenta de aprendizagem. Há alunos oriundos de outros Estados, com formas de falar que caracterizam uma variação linguística, latinos não brasileiros cuja primeira língua não é o português, estrangeiros de lugares mais distantes, com línguas bem diferentes como sua língua materna. Não é mais possível homogeneizar uma nação mantendo a noção de língua nacional nem apagando as diferenças. O que traz de novo esse sujeito que vem de lá?

O ensino da língua materna passa necessariamente pela discussão sobre a transmissão ou a formação pessoal, em relação ao aluno, em relação à rede. Na educação infantil, ainda há pouca exigência em relação aos chamados conteúdos educacionais, embora a implantação do “Fundamental de nove anos” tenha modificado sua rotina, de maneira a aumentar o número de horas dedicada à modalidade escrita da língua.

A constatação da cisão entre os níveis de ensino não foi superada e, no caso do ensino fundamental, essa realidade alimenta uma tradição de ensino que se revela na própria palavra: *tra-dicção*: transmissão pela fala, remetendo aos antigos *primário e ginásio*, mantidos com a municipalização disparada pelo governo federal na década de 90. A articulação entre as áreas é considerada imprescindível para o avanço do ensino fundamental (BRASIL, 2010). No entanto, a disciplinarização do ensino de língua materna vai se concretizando ao longo da escolarização, dificultando cada vez mais a efetivação da interdisciplinaridade e do hipertexto. No movimento inverso, a escolarização disciplinarizada e disciplinada retoma os “quadros vivos” descritos por Foucault em *Vigiar e Punir* (1997, p.143) e compartimentaliza espaços, modalidades de ensino, sujeitos.

Considerando cada ação humana como um ato interacional na linguagem, a língua(gem) permite a construção dos significados, do conhecimento e das identidades de cada ator social. Jamais prescindindo de um interlocutor, faz com que todo uso da linguagem ocorra sempre em dois sentidos: o eu e o outro e o contexto em que tal interação ocorre, momento histórico e circunstâncias. Essa compreensão teórica permite que cada um

possa situar-se no discurso. O que se criam são zonas de tensão: diálogo denso, diálogo tenso porque há pelo menos duas subjetividades imersas no discurso.

Todas as relações que acontecem na escola constituem-se em sujeito-eu e sujeito-outro e são, por concepção, educativas e, portanto, baseadas em princípios construídos historicamente pela sociedade e materializados em currículos. No sistema educacional, configuram-se norteadores gerais como os RCN e os PCN, que contribuem para a formatação de propostas mais particulares a uma rede de ensino, como as propostas curriculares de SBC/SP. Estas, por sua vez, são a base para os Projetos Políticos Pedagógicos de cada uma das escolas que compõem, a rede local que servirá de base para cada plano de ação de cada um dos grupos-classe e de cada aluno que compõe esses grupos.

Assim como pesquisas realizadas com outros currículos já apresentadas no corpo deste estudo, observamos que há uma tendência à inferência de que a produção científica listada na bibliografia, diluída por todo o corpo do texto, tem sua leitura dispensada.

Com função comunicativa ou não, intencionada ou não, pressupondo um outro externo a si ou não, a fala é inerente ao humano. Suas possibilidades de uso vão sendo apropriadas na medida em que vão sendo experienciadas. Nos primeiros anos de vida, em espaços sociais, na família e/ou na escola, espera-se que os jogos languageiros e os textos da tradição oral sejam apresentados à criança. No ensino fundamental tradicional, já supondo esta apropriação, eles serão utilizados como recurso para a alfabetização. A memória desses textos vivenciados na interação com outro humano subsidia a entrada da criança no universo da escrita. O ensino atual, dominado pela grafia da língua, prescinde de quais memórias? daquelas presentes nos alunos, nos professores, nos gestores, na comunidade escolar? Há espaços para que elas circulem na escola? Há espaços para elas nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos planos de ação de grupo-classe, nos planos de ação individual, nas propostas curriculares?

A diferença entre língua e linguagem não é algo dispensável de reflexão nos dias de hoje. Ao contrário, a consciência desta distinção e dos imbricamentos possíveis pode favorecer a prática dos pedagogos e demais profissionais da educação. Neste sentido a forma escrita como *Lingua(gem)* é uma provocação para a ação de re-pensar sobre cada uma, suas correlações e implicações com a subjetividade. No que se refere a alunos que não usam com funcionalidade a modalidade oral da língua portuguesa nas práticas sociais, por exemplo, se o educador não perceber que se faltar a língua ali - o que não significa que não transitem sensações, sentimentos, desejos, ensinamentos e aprendizagens -, não terá a possibilidade de colocar em jogo seu repertório a favor da condição desse outro aluno.

Perceber que há linguagem mesmo que não haja circulação pela língua é re-conhecer ali um sujeito, um semelhante no melhor sentido possível que essa palavra possa fazer derivar, ambos sujeitos efeitos de linguagem, sujeito aluno no feitiço da linguagem do educador, com a língua materna de cada um, sistematizada como língua portuguesa oral, escrita, Libras, com ou sem sistemas de comunicação.

Nosso desafio é pensar e fazer um currículo que atenda aos ideais de uma sociedade democrática que contemple o direito à Educação Básica para todos sem se caracterizar como uma educação de massa para a massa, e que seja capaz de acolher e permitir o expressar-se ao favorecer a expressão e a constituição das subjetividades de cada um de seus atores, contribuindo com a apropriação do lugar de autoria nas práticas sociais e na autoria de si mesmo. A cidadania materializa-se quando há pertencimento de grupo, imersão no discurso do grupo e permite a expressão das diferentes formas de ser com suas diferentes formas de dizer. A escola básica, para promover essa experiência, precisa rever, então, o lugar em que coloca a experiência e a convivência pela *lingua(gem)*. Estamos matando o barbeiro?

Referências

AFONSO, A.J., **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**, 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ARIÈS, P., **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAKHTIN, M., VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem, São Paulo: Hucitec, 1989.

BARBOSA, M.C.S., Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil nos municípios brasileiros. Anais. I **Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte. 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 Acesso em 15/01/2012.

BARROS, R.C.B., **A singularidade da clínica fonoaudiológica**. 127p. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2011.

BATISTA, A.A.G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Alfabetização e ensino de português: um desafio e algumas perspectivas curriculares. Anais. I **Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 Acesso em 15/01/2012.

BELINTANE, C., Vozes da Escrita Em Tempos de Crianças e Menestréis. **Estilos da Clínica**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia: volume 1, número 25, 2008.

_____. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.

_____. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s): Pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização**. 266p. Tese de livre docência em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERBERIAN, A.P., DE ANGELIS, C.C.M., MASSI, G., **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexus ; 2006.

BORBA, F.S. (coord.) **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**, 2ª edição, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CAMPOS, E.F.E. **A coordenação pedagógica em questão**. 243p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

CARIOLA, S.G., **Fonoaudiologia educacional: inserção e prática no Município de São Bernardo do Campo**. 99p. Dissertação de Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2012.

CASTRO, M.F.P., Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna, São Paulo: EDUC, 2006 . In: LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L., **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, São Paulo: EDUC- FAPESP, 2006.

CITELLI, A., **Linguagem e persuasão**, 14ª edição, São Paulo: Ática editora, 2000.

COCCARO, A.L.S., **A gramática normativa na formação intelectual do cidadão brasileiro: o ensino da língua Portuguesa à altura dos desafios contemporâneos**. 98p. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

COUDRY, M., I.,H., **Diário de Narciso: discurso e afasia..** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N. ,VIEIRA,A.L.J., Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente, **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 57-74, Jul./Dez. 2012.

FAGLIARI, S. S. S., **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal.**266 p. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

FÁVERO, L. L. **A gramática tradicional: entre a teoria e a prática.** In: BASTOS, N. M. B.. (Org.). **Língua portuguesa - memória e diversidade cultural**, São Paulo: EDUC, 2008, pp. 151-161.

FIDALGO, S. S., Formar professores de línguas para incluir em contextos de diversidade excludente, **Rev.Veras** , v.2, n.1, pp.22-43, 2012.

FLICK, U., **Introdução à pesquisa qualitativa**,3ªed.,Porto Alegre: Artmed,2009.

FONSECA, M. A., **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, M., **Vigiar e punir: História da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1997.

_____ **História da sexualidade: A vontade de saber.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____ **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1999.

_____ **A Arqueologia do Saber**, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.

_____ **A Hermenêutica do Sujeito**, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H. & RABINOW, P., **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREIRE, P., **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

GERALDI, J.W., **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**, Campinas: Mercado de letras, Associação de leitura do Brasil, 2005.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das letras, 1987.

GREGOLIN, M. R. F. V. . **Bakhtin, Foucault, Pêcheux.** In: Beth Brait. (Org.). **Bakhtin. Outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006, v. 1, p. 33-52.

_____, **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso** – diálogos e duelos. São Paulo: Claraluz, 2006.

GROS, F., **Foucault**, Paris: PUF, 1998.

ILARI, R. e BASSO R. **O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIN, S.B., **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso.** 233p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

KUPFER, M.C.M., **Tratar e educar essas crianças pouco normais.** In: Anais **IV COLÓQUIO DO LEPSI - os adultos, seus saberes e a infância.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAJONQUIÈRE, L. A Mestria da Palavra e a Formação de Professores, **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011.

LARROSA, J., Tecnologias do Eu e Educação in SILVA, T.T., **O sujeito da Educação**, Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35-86.

_____, **Linguagem e Educação depois de Babel**, Belo Horizonte: Autêntica, 200.

LEMOS, C.T.G., Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In. **Alfabetização e Letramento**. Rojo. R.(org.). São Paulo: Mercado de letras, 1998, p. 13-53.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad. Est. Ling.**, Campinas: UNICAMP Editora, v.42, 2002, p.41-69.

_____. **Sobre a aquisição da escrita: algumas questões** in ROJO, R., **Alfabetização e letramento**, Campinas: Mercado das letras, 2006.

LISBÔA, W.,G.,C., **Da Linguística à Ciência Política ? a língua como instrumento de poder ou o poder da língua na Educação**. Webartigos.com..Disponívelem: <http://www.webartigos.com/artigos/da-linguistica-a-ciencia-politica-a-lingua-como-instrumento-de-poder-ou-o-poder-da-lingua-na-educacao/60657/#ixzz2JlcKy3Rv>. Acesso em 21/12/2012.

LUCAS, G.L.C. **Oralidade, psicanálise e ensino de língua materna: experiências com crianças oriundas de ambientes desfavorecidos**. 171p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2010.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MAINGUENEAU, D., **Novas Tendências em Análise do Discurso**, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas,1997.

_____, D., **Termos-chave da Análise do Discurso**,^{1ª} reimpressão, Belo Horizonte: editora UGMG,2000.

MARCELLO, F.A., Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.226-241, Jul/Dez 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org . Acesso em 12/03/2012.

MARCUSCHI, L.A., **O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª SÉRIES**, Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 1998.

MARIANI, B. S. C. , **Discurso e Instituição: a Imprensa**. Rua (UNICAMP), Campinas – São Paulo, v. 05, p. 47-62, 1999.

MARINHO, M., **A oficialização de novas concepções para o português no Brasil**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2001.

_____, O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. **Rev. Bras. Educ.** no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300010> . Acesso em 11/11/2012.

MATENCIO, M.L.M., **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**, Campinas: Mercado das letras, 2001.

MOURA, T.M.M.C., **A linguística na escolarização do português: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002**. 193 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.- UFMG. Belo Horizonte, 2005.

NUNES, C.O. **Análise Discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo**. 244p. Tese de Doutorado em Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas . Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

OHUSCHI, M.C.G., AMORIM, M.S.S. Diagnóstico das concepções de linguagem e de gramática nas aulas de língua portuguesa. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 03, nº 01, jan./jul, 2011.

ORLANDI, E.P., **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso, 4ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

_____, **As formas do silêncio**, 2ª reimpressão, Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

ORTEGA Y GASSET, J. En quijote em la escuela. **R.Fac.Educ.**, São Paulo, v.19, n.1p.11-38, jan/jun.1993.

PASTORELLO, L.M., **Fonoaudiologia e linguagem oral**: os práticos do diálogo, Rio de Janeiro: Revinter, 2006.

_____, **Leitura em voz alta, produção da subjetividade e entrada da criança na escrita**. 150p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M., **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PEREGRINO, M. "Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho", in: SPOSITO M.P (org.), **Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social** (1999-2006), vol.2. Belo Horizonte-MG: Argvmentvm, 2009, p.90.

PETRI, R., **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais, São Paulo: Annablume, 2003.

PRUDÊNCIO, P.G., **Proposta Curricular de Santa Catarina**: um lugar de confronto entre o discurso pedagógico e o discurso científico. 101p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

RAMOS DO Ó, J. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, L.F.; SOUZA, P. (orgs.) **Michel Foucault: perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005, p.15-39.

_____ A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões interrogativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, mai/ago.2009.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2004.

ROMANELLI, N., **Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural**. 201p. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

ROUDINESCO, E., PLON, M., **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SACRISTAN, J.G, **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **A educação obrigatória, seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, M. M. F. Currículo e os sujeitos da escola. In: MOREIRA, A. F. B., ALVES, M. P. C., GARCIA, R. L. **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 65-91.

_____ (org) **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. 2010.445p. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936>. Acesso em 13/08/2012.

SANTOS, N. C. F., **Currículo de língua portuguesa: uma análise do processo de enunciação do gênero curricular**. VEREDAS FAVIP, Caruaru, Vol. 2, n. 01, pp. 8-18, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/index.php/veredas/article/viewFile/28/26> Acesso em 07/01/2013

SARTÓRIO, L.A.V., **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira**: os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema(1940-2008). 448p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR. 2010.

_____, O Pragmatismo e os programas de ensino do Estado de São Paulo. **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.52-73.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

SAWAIA ,B.B.,o sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **As artimanhas da exclusão: uma análise ético: psicossocial da desigualdade**. Petrópolis: Vozes,2011,p:97-118.

SCHNEUWLY,B.,DOLZ,J., Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.11, mai/jun/ago 1999.

SILVA, A.M.P. **A constituição do sujeito escrevente no dispositivo de ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar**.154p. Tese de Doutorado.em Educação.Faculdade de Educação ,Universidade de São Paulo, São Paulo,2011.

SILVA, T.T., **Documentos de identidade, uma introdução às teorias de currículo**, 3ª edição, 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, T.T., **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação, Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, M., Prefácio. In BATISTA, A.A.G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA A.P.,FRANÇA, K.C.F., **Currículo de formação reflexiva professores e práticas sócio-interacionistas da linguagem: desafios do Curso de Letras**. In DE SOUSA, Antonio Paulino, BARZOTTO, Valdir Heitor e SAMPAIO,

Maria Lúcia Pessoa, **Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram**. São Paulo, Paulistana, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: D,P&A, p. 23-38.

SOUZA, R.M., GALLO, S., Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro, **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p 39-63, agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf> Acesso em 21/01/2013.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 101, Campinas, 2007, p. 1287-1302. Disponível em:<www.cedes.unicamp.br>.

Documentos legais e oficiais:

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Nº 5692/1971. Brasília, Diário Oficial da União,12/08/1971.Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85RJHS/2000000094.pdf?sequence=1> Acesso em 07/01/2013.

_____,Ministério da Educação e do Desporto, **Plano decenal de educação para todos**, Secretaria de educação fundamental I,1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> . Acesso em 14/08/2012.

_____, Congresso Nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Nº9394/1996. Brasília, Diário Oficial da União, 23/12/96.

_____, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais, 1ª a 4ª séries do ensino fundamental**, Secretaria da Educação Fundamental, 3ª edição, Brasília, 1997.

_____, Ministério da Educação e Cultura, **Referenciais Curriculares Nacionais**, Secretaria da Educação Infantil – Brasília, 1999.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4**, de 02/10/09. Institui diretrizes operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____, Ministério da Educação, **O PNE 2011 – 2020: metas e estratégias**, Brasília, 2011. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em 05/01/2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo. Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs**, São Bernardo do Campo, 1992.

_____, Secretaria de Educação e Cultura, **Diretrizes da Educação de São Bernardo do Campo**, São Bernardo do Campo, 2002.

_____, Secretaria de Educação e Cultura, **Proposta Curricular**, volume I, São Bernardo do Campo, 2004.

_____, Secretaria de Educação e Cultura, **Proposta Curricular**, volume II, São Bernardo do Campo, 2007.

_____, Câmara Municipal de São Bernardo do Campo, **Estatuto do Magistério e Quadro Técnico Educacional**, Lei 5820/2008.

_____, Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, **Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez matriculados nas Escolas- Polo do município de São Bernardo do Campo**, 2012.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Unicef, 1990.

Anexo - A

A parábola⁵⁶

De que maneira um discurso da razão poderia falar disso
(ça)?⁵⁷ (FOUCAULT)

Em algum lugar haverá uma cidade que chamaremos de A. Nela, todas as pessoas cortam o cabelo no mesmo barbeiro (B). Portanto, W poderia ser considerado o conjunto de *todas as pessoas* que, morando em A, cortam o cabelo com B. *Estranha* situação a de B: ele é a única pessoa que, embora nativo da cidade, não corta o cabelo consigo mesmo e, portanto, não pode, ao menos por definição, pertencer ao conjunto W, do qual todos os seus demais compatriotas fazem parte. Aliás, ele nunca havia cortado o cabelo. Como *Guer* do Antigo Testamento, ele insistia em sua diferença. Entretanto, dividia alegrias e sofrimentos com aqueles que solicitavam seus serviços. Ah! Sim, havia uma interdição que ele, delicadamente, impunha: ele jamais se *narrava* ou se contava como mais um entre os demais...

Na clausura desse silêncio ia, pouco a pouco, convertendo-se em *estrangeiro*. Nada se sabia de sua vida pregressa, quando teria nascido, se seria casado, que doenças teria tido, a quem haveria amado, o que teria acumulado de conhecimentos sobre a vida, que saberes eram esses, etc. B insistia apenas em compartilhar a dádiva que era *viver* o presente. Por outro lado, todos os demais, como sói ocorrer com frequentadores de barbeiros, confidenciavam-lhe segredos, medos, pavores e toda a sorte dessas quinquilharias vividas, desejadas ou temidas no dia-a-dia de vidas tediosas, e previsivelmente normais. Ele era assim como um sujeito *bricolage*, fragmentos múltiplos de todos em sua escuta.

⁵⁶SOUZA, R.M., GALLO, S., Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro, Rev. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, p 39-63, agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf> Acesso em 21/01/2013.

⁵⁷ Nota do original: “Em francês, *ça* designa também *Id*, uma das instâncias do aparelho psíquico estabelecida e descrita por Freud. Foucault joga, pois, com esse duplo sentido (FOUCAULT, 1999, p. 27). “

Desse modo, cada um que cortava o cabelo em B podia nele se ver como uma espécie de imagem refletida no espelho – tornou-se B, sem querer, ou sem que tivesse consciência, um duplo desse outro que nele se confessava, que se mostrava, desavergonhadamente, em seus cantos mais emudecidos e escuros. Aos poucos, o silêncio da escuta tornou-se ameaçador. Um dia, B apareceu morto – inúmeras incisões atravessavam lhe o corpo.

O Estado, por meio da Delegacia Civil, acabou por encerrar o caso por falta de provas que conduzissem a um mesmo e único suspeito (ou pelo menos ao golpe fatal). E cada pessoa, de modo constrangido e cúmplice, silenciou-se definitivamente em relação à morte do barbeiro, e de algum modo, à morte de si mesma.

Entretanto, em noites frias e longas de inverno, cada um, em sua cama, acabava por se perguntar: *Por que matamos o barbeiro?*

Anexo - B

CD-ROM com as propostas curriculares analisadas: