

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARIA LUIZA DA SILVA

AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS
EM ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO:
IRRUPÇÃO DE UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Tubarão

2013

MARIA LUIZA DA SILVA

**AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS
EM ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO:
IRRUPÇÃO DE UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Andréia da Silva Daltoé

Tubarão
2013

S58 Silva, Maria Luiza da, 1966-
As produções textuais de alunos em escolas
organizadas por ciclos de formação: Irrupção de um
acontecimento discursivo/ Maria Luiza da Silva;
Orientadora: Andréia da Silva Daltoé -- 2013.
138 f. ; il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Análise do discurso. 2. Formação educacional. 3.
Escolas municipais. I. Daltoé, Andréia da Silva II. Universidade
do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Ciências da Linguagem.
III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

MARIA LUÍZA DA SILVA

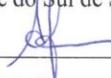
**AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS EM ESCOLAS ORGANIZADAS POR
CICLOS DE FORMAÇÃO: IRRUPÇÕES DE UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

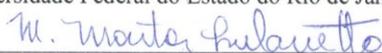
Tubarão, 19 de dezembro de 2013.



Professora e orientadora Andréia da Silva Daltoé, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Andréa Rosana Fetzner, Doutora
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



Professora Maria Marta Furlanetto, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

À minha filha Juliane,
minha mãe Cesarina
e ao meu pai Zeferino (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao realizar uma pesquisa de mestrado, consideramos ser impossível sair dela sem termos sido afetados de alguma maneira, afetando, também, quem nos rodeia. Por isso, este processo tende a se caracterizar, muitas vezes, de modo conflituoso, contraditório e desafiador. Foi assim que esta dissertação nos afetou, sendo que ela é resultado, então, de várias forças que sobre ela incidiram. Por isso meus agradecimentos:

A minha filha Juliane, a quem muito amo e devo muito do que sou.

A minha mãe Cesarina, grande incentivadora dos meus estudos.

À Telma e Jaqueline, pela atenção e apoio.

À Nathália, que com seu sorriso e meiguice alegra meus dias.

A minha orientadora, Prof. Doutora Andréia da Silva Daltoé, que na sua condição de mestre, não no título, porque já é doutora, mas no exercício de uma docência com maestria, valorizou minha história no Ensino Básico, acompanhou-me e participou de maneira serena, mas contundente, neste processo conflituoso e desafiador de interpretar sob o aporte da Análise do Discurso. Agradeço, acima de tudo, por ter-me confirmado que tem sentido ser professor.

Aos professores Maria Marta Furlanetto e Maurício Maliska que, ao qualificarem meu trabalho, mostraram-me a possibilidade de caminhos melhores.

À professora Andréa Rosana Fetzner, por sua participação na avaliação deste estudo.

Aos amigos (as) Mariangela, Bruno, Jucemar e Giovana, pelo grande incentivo. À Rose, de quem me fiz ausente em corpo, mas não em alma.

À querida colega Vaniele, pelos momentos de reflexão e pela colaboração.

À Jucélia e Soraia, pela paciência que tiveram em ler os textos ainda dispersos.

Às escolas que participaram da pesquisa, em especial, às diretoras e professoras que se abriram ao diálogo, e aos alunos, por se desapegarem de seus textos e os entregarem para análise.

Aos meus colegas de trabalho na Escola Vilson Lalau, pelo apoio, carinho, confiança e compreensão.

Ao Programa de Pós-Graduação Ciências da Linguagem – coordenação, secretaria, professores e colegas, pelos momentos de estudo e pela fraterna convivência.

Às instituições de fomento à pesquisa, Capes e Prefeitura Municipal de Criciúma, pela oportunidade deste estudo.

A sociedade destrói as vidas de tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos e depois espera deles, das escolas e dos professores o milagre de fazer que acreditem no futuro, se esforcem, amem o estudo, o conhecimento e os valores que a própria sociedade nega.
Arroyo, 2004

Determinada manera de trabajar los textos está indisolublemente unida a determinada manera de hacer política.
Pêcheux (1980)

RESUMO

O presente estudo, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana, toma como materialidade de análise as produções textuais dos alunos e entrevistas com professoras e diretoras das escolas organizadas em Ciclos de Formação da Rede Municipal de Criciúma/SC, coletadas entre outubro e dezembro de 2012. Nessa materialidade, buscamos investigar se a substituição do sistema seriado dessas escolas pela instituição dos Ciclos de Formação, em 2003, provocou mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem dessas escolas, de modo a alcançar uma maior autonomia desses alunos e seus professores. Para este propósito, primeiramente, mostramos no que consiste o sistema em Ciclos de Formação em contraposição às séries, o que nos aponta para um sentido de necessidade de mudança na forma de organizar e conceber a escola, visando a um rompimento com um discurso de imutabilidade que concebe a escola apenas como um lugar de reprodução, cujo papel deve ser o de preparar para o mercado de trabalho. Em seguida, frente à substituição do livro didático por outras formas de organizar o planejamento nessas escolas, buscamos investigar, nos trabalhos produzidos pelos alunos e nas entrevistas com os professores e diretores envolvidos, se essa mudança deu abertura para a multiplicidade de sentidos, rompendo com a tendência ao sentido único no tratamento com os conteúdos. Avaliando este percurso à luz da Análise do Discurso, buscaremos investigar se a instituição dos Ciclos, que representou um acontecimento histórico na rede municipal de Criciúma, provocou uma mexida importante nas fileiras dos sentidos a ponto de poder ser considerado também um Acontecimento Discursivo. Nossa proposta é, a partir desta investigação teórica, apontar se é possível atribuir outros sentidos à escola como o de espaço para a formação humana, caracterizando a escola também como um lugar de transformação, e não só de reprodução.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Escolas em Ciclos de Formação; Acontecimento Discursivo.

ABSTRACT

This study, from the theoretical analysis of Pêcheux French Discourse, takes as materiality analysis the textual productions of students and interviews with teachers and principals of schools that are organized in Formative Cycles in Criciúma / SC. The *corpora* were collected during October and December of the year 2012. With all that material, it was aimed to investigate if the replacement of graded system of those schools for the institution of Formative Cycles, in 2003, caused significant changes in the teaching and learning process of those schools, in order to achieve greater autonomy of the students and their teachers. For that purpose, firstly, it was presented the concept of the Formative Cycles system in contrast to the graded system. That explanation pointed us to the need for changing the way school is organized and designed, seeking, then, a breakup with a speech of immutability that only sees school as a place of reproduction, whose function should be to prepare students for the job market. Then, from the observation of the textbooks replacement for other ways to organize the schools planning, it was investigated, on the students production and interviews with teachers and principals involved in the research, if that change has provided an opening for the multiplicity of meanings, disrupting, then, the conception of the single treatment for contents. Evaluating that route under the perspective of the discourse analysis, the main goal is to investigate if the institution of cycle system instead of the graded system, which represented a historic event in the investigated city school system, also caused a great sense imbalance that could be considered as a Discursive Event. Our proposal is, from this theoretical research, to investigate whether it is possible to assign other meanings to school as a space for human formation, also characterizing the school as a place of transformation, not only reproduction and representation.

Keywords: Discourse Analysis; Schools in Formative Cycles; Discursive Event.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Informações sobre os locais da coleta do corpus	16
Figura 2: Informações sobre os sujeitos da pesquisa (alunos)	17
Figura 3: Informações sobre os sujeitos da pesquisa (professores e membros da equipe diretiva).....	19
Figura 4: Exemplo de Complexo Temático.....	40
Figura 5: Exemplo de uma programação.....	41
Figura 6: Atividade do LD (1).....	50
Figura 7: Quadro de Pêcheux sobre formações imaginárias	54
Figura 8: Antecipações de imagens: autores, professores e alunos.....	55
Figura 9: Atividade do LD (2).....	57
Figura 10: Encontro de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal - 2002	114
Figura 11: Pesquisa na comunidade do Bairro Naspolini.....	117
Figura 12: Quadro de organização dos ciclos.....	118
Figura 13: Complexo Temático elaborado em uma das escolas em ciclos	120
Figura 14: Encontro para estudos e planejamento.....	121
Figura 15 : Professora Itinerante e Referência com a mesma turma	122
Figura 16: Grupo de aluno participante do Laboratório de Aprendizagem.....	122
Figura 17: Cartaz de divulgação do I Seminário Regional Sul dos Ciclos de Formação em Criciúma/2004	123

LISTA DE ABREVIATURAS

AAD – Análise Automática do Discurso

AD – Análise do Discurso

AcD – Acontecimento Discursivo

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

EA – Escola A

EB – Escola B

EC – Escola C

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FD – Formação Discursiva

LD – Livro Didático

OCDE – Organização para a Confederação Econômica e Desenvolvimento Econômico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SD – Sequência Discursiva

SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Criciúma

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ESCOLA EM SÉRIE E ESCOLA EM CICLOS: PROVOCANDO INQUIETAÇÕES.....	21
2.1	A ESCOLA SERIADA EM QUESTÃO.....	22
2.2	OS CICLOS COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA.....	27
2.3	OS CICLOS DE FORMAÇÃO ECRICIÚMA E O COMPLEXO TEMÁTICO	36
3	O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO COM OS SENTIDOS	44
3.1	O LIVRO DIDÁTICO: FOCO DE PROBLEMATIZAÇÃO.....	44
3.1.1	O LD como lugar imaginário da verdade e sua tendência à homogeneização dos sentidos.....	49
3.1.2	As imagens de professor e de aluno no LD	53
3.2	O LD NAS ESCOLAS EM CICLOS DE FORMAÇÃO DE CRICIÚMA – ENTRE O <i>MESMO</i> E O <i>DIFERENTE</i>	59
4	OS TEXTOS DOS ALUNOS NAS ESCOLAS EM CICLOS: IRRUPÇÃO DE ACONTECIMENTO DISCURSIVO?.....	69
4.1	O ACONTECIMENTO DISCURSIVO EM PÊCHEUX.....	71
4.2	OS TEXTOS DOS ALUNOS E OS DIZERES DAS PROFESSORAS E DIRETORAS – FAZENDO TRABALHAR A MEMÓRIA	76
4.2.1	O trabalho com os textos e as Formações Discursivas.....	77
4.2.2	Avaliação: sentidos em disputa.....	100
4.3	DO ACONTECIMENTO HISTÓRICO AO ACONTECIMENTO DISCURSIVO	111
5	CONSIDERAÇÕES PARA EFEITO DE FECHAMENTO.....	127
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE	138

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora da Rede Municipal de Educação de Criciúma/SC iniciou-se em 1990, atuando com crianças da Educação Infantil e participando de grupos de estudos formados por professores. A partir de 1998, comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental, nível de ensino em que atuo até hoje, também inserida em grupos de professores que buscam realizar reflexões sobre o papel da escola na sociedade.

Em alguns momentos desses vinte e três anos de docência, busco manter presentes em minha prática dois pressupostos encontrados em Paulo Freire e que permeiam nossas reflexões: primeiro, conceber os alunos como sujeitos que, ao chegarem à escola, já trazem saberes de sua prática cotidiana, ou seja, são sujeitos que têm história; e segundo, tentar exercer minha profissão como um ato praxiológico, que, segundo Paulo Freire (1990, p. 40), trata da relação entre prática e teoria, com vistas à transformação da realidade social.

Neste percurso de exercício da profissão e de muitas leituras sobre nossa prática, vivenciamos na rede municipal de Criciúma, a partir de 2003, o Projeto que visava à transformação da escola organizada em série, escola seriada, para a escola organizada em Ciclos de Formação. Esta proposta pautava-se pela perspectiva de que era possível romper com a escola em série, que, segundo Fetzner (2007b), é caracterizada por uma lógica ritualista, que homogeneiza as práticas escolares, tentando apagar as diferenças, as necessidades específicas das crianças e dos adolescentes, seus processos diferenciados de aprendizagem, seus saberes do cotidiano. Conforme a autora, romper com essa lógica compreende, entre outras coisas, desserializar os conteúdos e romper com determinados padrões que, de tanto que se repetem, parecem naturais e únicos possíveis.

No Brasil, segundo Gomes (2003), a primeira geração de iniciativas no campo da desserialização “está relacionada ao ciclo básico de alfabetização, adotado no início dos anos 80, por São Paulo (1984) e Minas Gerais (1985)” (2003, p. 39), seguidos por São Paulo capital (1992), Belo Horizonte (1996), Porto Alegre (1994), entre outros estados e municípios que, na década de 90, também instituíram mudanças em seus sistemas de ensino.

Encontramos, entre as principais justificativas para a instituição dos ciclos, o intento de dar outros sentidos à escola, em contraposição ao caráter mercantilista atribuído à educação escolar. Foi o que encontramos, também, no caso de Criciúma, que instituiu o sistema em quatro das suas 69 escolas, no ano de 2003.

Destas 69 escolas, hoje somente três denominam-se escolas organizadas em Ciclos de Formação e persistem no projeto: EMEIEF Moacyr Jardim de Menezes, EMEIEF.

Professor Vilson Lalau e EMEIEF. Iria Zandomênico de Luca, as quais participaram da presente pesquisa.

Nesse sentido, interessamo-nos no fato de que os profissionais destas escolas, determinados pelo *desejo de mudança*, dispuseram-se, em 2003, a tentar construir outra maneira de conceber e organizar a escola, mesmo quando este desejo de mudança disputava espaço com um discurso de imutabilidade, pressuposto em dizeres do tipo: a escola é como é e não adianta fazer muito por ela. Do mesmo modo, alguns desses profissionais das três escolas persistem, mesmo diante de críticas que dizem ser a escola em ciclos uma escola que não ensina.

Ao discurso de imutabilidade se contrapõe um discurso de *possibilidade de mudança* nos dizeres que preconizam os Ciclos de Formação em substituição às séries. Isso porque, além do sentido de escola que se pretende voltado para a humanização, os ciclos preveem mudanças em vários aspectos do currículo escolar, como seus tempos, espaços, agrupamento dos alunos, avaliação, entre outras. Como exemplo, uma das mudanças, quando da instituição dos ciclos em Criciúma, foi a substituição do uso sistemático do livro didático como material de base para o planejamento, por outras formas de organizar os conteúdos e as aulas, com vistas a romper com uma lógica padronizada e homogeneizante dos conteúdos, comumente presente nos livros didáticos e na própria organização da escola seriada.

Por este motivo, o livro didático recebe forte atenção de estudiosos, principalmente a partir da década de 80, sendo apontado por pesquisas como as de Coracini (1995; 1999) e Witzel (2002) como um material que se legitimou no ambiente escolar e que constitui ainda hoje o imaginário de professores e alunos enquanto o lugar onde se encontram os conteúdos que a escola precisa transmitir. Dessa forma, o livro didático é visto como documento em que reside a verdade, um efeito produzido por seu caráter regulador dos sentidos em direção à valorização de um sentido único.

Essa problematização do livro didático e também dos sistemas de ensino, entretanto, têm permitido aos professores algumas tentativas de ruptura com essa padronização e homogeneização dos jeitos de se fazer escola. São, portanto, as tentativas de mudança, como a instituição de outro sistema de ensino e a substituição do livro didático por outras formas de sistematizar e trabalhar com os conteúdos, que nos levam a investigar se, a partir dessa modificação, houve abertura para a multiplicidade de sentidos.

Buscando, então, um espaço para pensar a possibilidade dos sentidos múltiplos, em detrimento dos sentidos únicos, comumente impostos pela escola, encontramos, na

Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais especificamente nos pressupostos formulados por Pêcheux, a base teórica para essa investigação.

A Análise do Discurso é uma disciplina inaugurada por Pêcheux, na década de 60, e que sustenta seus pressupostos num tripé teórico que estabelece uma relação constitutiva entre o sujeito, a história e a ideologia. Constitui-se, conforme Orlandi (2006, p. 14), numa disciplina que se faz no entremeio da Linguística, da História e da Psicanálise, designando uma posição de relação com essas disciplinas – posição esta que instaura às suas margens, construindo-se no que elas apresentam de contraditório àquilo que a AD concebe acerca da língua, da história e da Psicanálise. Segundo Orlandi (2006):

A análise de discurso se faz entre a Linguística e as ciências sociais, interrogando a lingüística que pensa a linguagem mas exclui o que é histórico-social e interrogando as ciências sociais na medida em que estas não consideram a linguagem em sua materialidade. (ORLANDI, 2006, p. 14).

Pêcheux (1969), ao desenvolver uma teoria materialista do discurso, vai nos proporcionar, entre outras, três noções que, preliminarmente, julgamos fundamentais para nosso estudo:

1) que o sentido, compreendido no modo de *efeitos de sentido* (PÊCHEUX, 1969, p. 78), por causa do caráter de incompletude de todo discurso, nunca será fechado em si mesmo, pois sua determinação é histórica e ideológica. Pêcheux formula este caráter polissêmico e de incompletude do discurso pautando-se na concepção de que a produção do sentido é constitutivamente linguística, histórica e ideológica, ou seja, a produção do sentido, que tem na língua a base para o seu processo, é determinada pela história e pela ideologia, estando sempre presente, num discurso, o discurso-outro, o discurso já-lá. Sendo assim, a produção de sentidos vai depender da identificação do sujeito com um conjunto de dizeres já existentes, inscritos na história por outros sujeitos, em outros lugares. Essa identificação, entretanto, pode sofrer desestabilização, o que nos leva à próxima noção mobilizada em AD – a noção de contradição.

2) Para Pêcheux (1988; 2006), a contradição não é excludente, ou seja, não se trata de duas forças que se exercem uma contra a outra de maneira que uma seja eliminada para que outra subsista. Para a AD, a contradição é concebida como a existência do mesmo e do diferente, numa relação de forças que põe os sentidos em disputa, bem como de dominância de um(ns) sobre outro(s), sendo que qualquer sentido pode fazer-se presente no

discurso, dependendo da identificação do sujeito a determinados saberes, sem que, necessariamente, um elimine o outro. O sentido pode ser interditado, cerceado, mas, por se inscrever na história, pode se produzir novamente, fazendo de qualquer processo de mudança um movimento contraditório. Por isso, este movimento não é algo a ser vencido, mas considerado, porque dele podem surgir rupturas no repetível, das quais podem irromper novos sentidos.

3) que as instituições políticas e sociais se constituem também como espaços de reprodução de sentidos, mas também de transformação (1988, p. 145). E isso nos permite olhar para a escola como lugar de conflito, de disputa de sentidos, e, portanto, de reprodução, mas também de transformação.

Sendo assim, considerando-se que a escola, no processo de regulação dos sentidos, pode ser vista como lugar de reprodução e de transformação, a AD vai nos ajudar, com essas noções, entre outras, a problematizar as tentativas de homogeneização dos sentidos na escola, e nos subsidiar no intento de investigar nesta dissertação se essas mudanças podem ou não ser consideradas um Acontecimento Discursivo (AcD), à luz do que formulou Pêcheux (2006), a ponto de terem provocado forte mexida nas fileiras de sentido sobre/na escola e aquilo que a envolve.

Para isso, levantamos as seguintes questões norteadoras:

1. Em que aspectos o sistema em Ciclos de Formação se contrapõe ao sistema seriado?
2. Que outras formas de organizar o planejamento foram adotadas nas escolas da Rede Municipal de Educação de Criciúma, como substituição ao livro didático?
3. Como se dá o funcionamento dos sentidos no livro didático?
4. É possível observar, na materialidade das produções textuais dos alunos destas escolas, abertura para as diferentes possibilidades de sentido ou a substituição do livro didático não alterou a perspectiva de trabalho com a linguagem?
5. As modificações no sistema e na forma de planejamento nessas escolas podem ser consideradas um Acontecimento Discursivo?

Norteados por essas questões de pesquisa, tomaremos como material de análise as entrevistas com cinco professoras e duas diretoras que atuam nas três escolas que continuam com o sistema em Ciclos, bem como os textos dos alunos, considerando-se o texto, também à luz da AD, como a materialidade do discurso afetada pelas condições de sua produção (INDURSKY, 2006, p. 72)

Quando tomamos o texto como uma materialidade afetada pelas condições de sua produção, estamos pensando-o, conforme Indursky (2006), como “espaço discursivo, não fechado em si mesmo” (2006, p. 69), mas enraizado na história, relacionando-se com a sua exterioridade.

Concebendo as entrevistas com as professoras e diretoras e os textos dos alunos como materialidade do discurso, nosso olhar será, então, como nos orienta Orlandi (2006, p. 23), no intuito de descrever e interpretar como essa materialidade produz sentidos. Isso requer um método que exige nossa compreensão de que a língua não é transparente, mas opaca, sujeita a equívocos e, por isso, não há como buscarmos, a exemplo do que faz a análise do conteúdo, “De que fala o texto” ou “Quais são as ideias principais contidas neste texto”, conforme nos lembra Pêcheux ([1969] 1997, p. 61). Requer antes que concebamos a língua como base material em que ocorre a produção do discurso, a língua na sua relação com os sujeitos, com a história e com a ideologia.

Nessa perspectiva, buscaremos investigar o funcionamento da nossa materialidade em seus movimentos contraditórios, não para apontá-los como movimentos conscientes e intencionais de incoerência entre teoria e prática, ou entre o formulado e o vivido, a serem superados, mas como imanentes a qualquer processo discursivo, pois, conforme formula Pêcheux, “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”. (2006, p. 56). Sendo assim, os movimentos contraditórios podem nos apontar ou não, indícios de mudança.

Diante dessa possibilidade de apontar o funcionamento do discurso nas entrevistas e nos textos dos alunos, vê-se que precisamos ir além da superfície linguística (material bruto) e, para isso, precisamos, segundo Orlandi (2005), de-superficializar o texto, e isso se faz convertendo a superfície linguística em objeto teórico: “um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão da ‘realidade’ do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, idéias e coisas”. (2005, p. 66).

Dessa forma, segundo a autora, saímos do objeto acabado – no nosso caso, as entrevistas e os textos dos alunos –, e passamos a analisar o corpus discursivo, buscando sua relação com outros discursos, mobilizando noções teóricas, pois a AD “tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento se dá ao longo de todo o trabalho” (2005, p. 67). Nesse sentido, os conceitos da AD a serem mobilizados para nossa análise serão trabalhados na medida em que forem

necessários para analisar o *corpus*, e não em capítulo separado. É nesse movimento que pretendemos chegar ao discurso e suas determinações históricas e ideológicas.

Dada esta condição de materialidade discursiva às entrevistas e aos textos dos alunos, ambos tornam-se uma possibilidade de apontar se houve abertura para a produção múltipla de sentidos nessas escolas e se essa multiplicidade gerou um Acontecimento Discursivo.

Para tanto, será necessário passar pelas seguintes ações específicas:

1. entrevistar os professores e diretores;
2. recolher textos dos alunos das três escolas organizadas em Ciclos de Formação de Criciúma;
3. descrever que práticas substituíram ou se acrescentaram ao uso do livro didático e se este ainda produz algum efeito nessas escolas;
4. investigar se a substituição do livro didático por outras formas de organizar os conteúdos ofereceu maior abertura para as diferentes possibilidades de sentido nos trabalhos com o texto;
5. produzir gestos de interpretação sobre as materialidades discursivas que farão parte de nosso *corpus* e descrevê-los, estabelecendo um trabalho de relação entre materialidades e teoria, investigando se houve momentos de ruptura que causaram um AcD.

Como já citamos, as escolas onde coletamos o material para esta pesquisa são da Rede Municipal de Educação de Criciúma, as quais visitamos durante o segundo semestre de 2012, convidando os profissionais das escolas para participarem com suas entrevistas e a coleta dos textos dos alunos. No decorrer do texto, utilizar-nos-emos das seguintes identificações, quando nos referirmos a cada uma das escolas:

Figura 1: Informações sobre os locais da coleta do corpus

Identificação Escola	Início dos Ciclos
EA – Escola A	2003 – 1º Ciclo/2004 – 2º Ciclo
EB – Escola B	2003 – 1º Ciclo/2004 – 2º Ciclo
EC - Escola C	2003 – 1º Ciclo/2004 – 2º Ciclo

Após o primeiro contato com as diretoras e professoras e diante da concordância em participarem da pesquisa, foi solicitado o recolhimento dos textos de alunos das turmas do

5º (EB), do 6º (EA) e do 7º Ano (EC) do Ensino Fundamental. A opção pelos textos desses alunos justifica-se pelo fato de serem estas turmas as que tinham alunos estudando há mais tempo sob este sistema.

Os textos foram recolhidos entre outubro e dezembro de 2012; após a análise constituímos um *corpus* discursivo formado por 21 textos, os quais tomamos como seqüências discursivas (SDs), entendendo-as como um recorte de enunciados que nos remetem, conforme escreve Daltoé, a “questões que vão além do linguístico” (2011, p. 23). Estas SDs foram selecionadas considerando-se os objetivos desta pesquisa e a sua temática, como nos orienta Orlandi (2000), quando esclarece que em AD, não se busca a exaustividade em sua extensão, “nem a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico” (2000, p. 63), mas a exaustividade que leva “a consequências teóricas relevantes”, ou seja, uma análise de propriedades discursivas da materialidade em estudo.

Foi dessa forma, então, que selecionamos os textos de alguns alunos, cuja identificação é apresentada a seguir, de forma que seja resguardada sua identidade pessoal.

Figura 2: Informações sobre os sujeitos da pesquisa (alunos)

Identificação Aluno (A)	Texto – SDs
A1	SD 8
A2	SD9
A3	SD10
A4	SD11
A5	SD12
A6	SD18
A7	SD19
A8	SD20
A9	SD21
A10	SD22
A11	SD23
A12	SD24
A13	SD25
A14	SD31

A15	SD33
A16	SD35
A17	SD37
A18	SD39
A19	SD41
A20	SD43

Após a coleta dos textos, sobre os quais foi realizada uma primeira análise, que nos deu subsídios para a elaboração do roteiro das entrevistas, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras e duas diretoras que atuaram nestas escolas também no ano de 2012.

A escolha pela entrevista semiestruturada reside naquilo que, conforme Trivinos (1999), permite-nos flexibilidade na condução das questões a serem abordadas durante a entrevista, possibilitando-nos, a partir de um roteiro básico, reformular perguntas, aprofundar assuntos, redefinir questões pertinentes ao que se quer investigar, sob um determinado aporte teórico e com base nos objetivos da pesquisa. Dessa forma, ao realizarmos as entrevistas, foi possível, também, elaborar questões parcialmente diferentes para cada entrevistada. Como os textos recolhidos foram produzidos mediante metodologias diferenciadas, algumas perguntas foram específicas a cada situação. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Destas entrevistas, fizemos um recorte de 51 (cinquenta e uma) SDs.

Das cinco professoras entrevistadas, duas estão na escola desde o início da instituição dos Ciclos; outras duas atuavam na Secretaria de Educação na mesma época, acompanhando, de certa forma, o processo de instituição. Uma das professoras trabalhou nos Ciclos somente em 2012. Das duas componentes das equipes diretivas, uma trabalhava como professora, numa das escolas, e a outra atuava como auxiliar de direção também numa dessas escolas, na época em que foram iniciadas as modificações. No período em que foram realizadas as entrevistas, dezembro de 2012, uma das diretoras estava em licença, por isso algumas questões que a ela seriam direcionadas foram feitas a uma das professoras entrevistadas, que tinha a tarefa de coordenar o trabalho pedagógico em sua escola.

No quadro a seguir, identificamos as pessoas que foram entrevistadas, mantendo o sigilo em relação aos seus nomes e utilizando-nos da identificação no feminino, dado o fato de todos os entrevistados serem mulheres.

Figura 3: Informações sobre os sujeitos da pesquisa (professores e membros da equipe diretiva)

Identificação Professora (P) e Diretora (D)	Tempo na escola em Ciclos de Formação
P1	9 anos
P2	7 anos
P3	5 anos
P4	1 ano
P5	7 anos
D1	9 anos
D2	9 anos

Como já foi dito, à medida que foram sendo analisados os textos dos alunos e as entrevistas realizadas com as professoras e equipes diretivas das escolas, trazendo-se, ao mesmo tempo, os pressupostos da AD para se fazer essa análise, constituiu-se o *corpus discursivo*. A este material acrescentaram-se, como material complementar à pesquisa, documentos referentes à instituição dos Ciclos em Criciúma, como o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2004); o Projeto de Implantação dos Ciclos (2003), a Resolução nº 004/2004 e fotos.

Ao se propor uma investigação e uma análise discursiva, precisamos compreender que o caminho não é dado *a priori*: a definição do *corpus* já é um procedimento metodológico e analítico, um gesto de interpretação, que, conforme nos lembra Daltoé (2011, p. 20), já implica uma tomada de posição.

Nesta tomada de posição “há sempre um risco entre o tratamento teórico a se realizar e as identificações pessoais que atravessam a pesquisa” (DALTOÉ, 2011, p. 20), decorrente das determinações a que está sujeita toda análise. Diante de nosso envolvimento com essas escolas desde a instituição dos ciclos em Criciúma, em 2003, é com este risco que lidaremos, risco do qual não podemos nos livrar, associado à responsabilidade de assumirmos também um lugar de pesquisadora. Ciente deste risco e desta responsabilidade, remetemo-nos novamente ao que diz Daltoé (2011): “o que podemos tentar fazer é manter certo equilíbrio entre um lugar e outro, já que, neste campo teórico, não se pode falar de neutralidade, de imparcialidade” (2011, p. 20).

A partir desses elementos introdutórios, então, apresentamos de que maneira esta dissertação foi organizada, de forma a produzir um *efeito* de unidade ao texto. No Primeiro Capítulo, pautando-nos em autores da área da educação, como Fetzner (2007; 2009); Paro (2004); Moll (2004); Lima (2000); Arroyo (2004; 2007); Saviani (1997, 2008a, 2008b), entre outros, discorreremos sobre o que estes dizem sobre as mudanças preconizadas pelos projetos de implantação dos Ciclos, que o fazem sob perspectivas diferentes. Neste mesmo capítulo, buscamos situar a instituição dos Ciclos de Formação em Criciúma e a substituição do livro didático por outras formas de organizar o planejamento, tomando como documentos o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Criciúma (2004), o Projeto de Implantação dos Ciclos de Formação (2003), a Resolução 004/2004 e a pesquisa de Vieira (2007).

No Segundo Capítulo, apresentamos alguns estudos que problematizam o livro didático em sua tendência à homogeneização dos sentidos, como os coordenados por Coracini (1995; 1999) e por Witzel (2002). Para apontar esta tendência ao sentido único, apresentamos uma análise de duas atividades presentes em livros que foram distribuídos para escolha dos professores, em 2012, por suas respectivas editoras. E no intuito de investigar se o livro didático ainda produz algum efeito nessas escolas, nove anos após a instituição dos Ciclos, apresentamos uma análise discursiva das entrevistas com as professoras/diretoras das escolas em Ciclos de Formação da Rede Municipal de Criciúma.

No Terceiro Capítulo, subsidiando-nos no tratamento teórico dado por Pêcheux (2006) ao Acontecimento Discursivo e buscando as contribuições em (2002), Orlandi (2001) e Daltoé (2011), apresentamos nossa análise sobre os textos e as entrevistas, que busca investigar se, com a substituição do livro didático por outras formas de organizar o planejamento, houve a abertura para a multiplicidade de sentidos a ponto de irromper em novos sentidos para o trabalho com os textos nessas escolas.

Por fim, para efeito de fechamento, haja vista que nenhum texto é completo, ao contrário, é inesgotável, apresentamos algumas considerações que por ora julgamos relevantes.

Nosso trabalho, portanto, como um gesto de interpretação em meio a outros possíveis, pretende-se como uma contribuição para o campo da educação e da linguagem, sob o aporte teórico da AD. É o que nos move a apresentá-lo, após essas linhas introdutórias.

2 ESCOLA EM SÉRIE E ESCOLA EM CICLOS: PROVOCANDO INQUIETAÇÕES

Algumas escolas brasileiras, desde a segunda metade do século passado, têm substituído o sistema seriado pelo sistema em ciclos, assim como o fizeram quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Criciúma (SC), no ano de 2003. Essa mudança, segundo estudos de Barreto e Mitrulis (2001), tem sido marcada por posições divergentes em relação ao que representa a instituição dos ciclos no Brasil.

Quem problematiza o sistema seriado o faz questionando seu caráter excludente, homogeneizante e ritualista de práticas pedagógicas, bem como o seu caráter reprodutor de uma ordem social excludente. No que se refere aos ciclos, uma das fortes críticas se pauta, principalmente, na questão da não reprovação escolar, relacionada à afirmação de que a escola em ciclos não ensina e dessa forma as crianças passam de ano sem saber.

Consideramos relevante essa problematização em torno do sistema escolar, pois esta nos leva a pensar nos efeitos de naturalidade, que muitas vezes veiculam no meio educacional, reproduzidos em dizeres que reforçam um discurso de que é impossível mudar a escola.

A este discurso de naturalidade e também de imutabilidade encontramos posição contrária, em autores que preconizam a escola em Ciclos de Formação, pois desses ressoa um efeito que sugere a possibilidade de mudança, tanto da escola, quanto da sua relação com a sociedade, preconizando a possibilidade de se atribuir à escola outros sentidos que não o de meramente reproduzir uma ordem social excludente. São sentidos em disputa, no que se refere ao papel da escola na sociedade.

A problematização em torno das séries e dos ciclos traz para debate questionamentos que desestabilizam este estado de naturalidade muitas vezes atribuída à lista pré-determinada de conteúdos, ao uso do livro didático (LD), à organização dos alunos por níveis de conhecimento, à avaliação classificatória, aos problemas que decorrem da progressão sem aprendizagem e da eliminação das notas, entre outros aspectos que provocam inquietações no meio educacional.

É por isso que, neste primeiro capítulo, propusemo-nos a apresentar em que consistem as mudanças preconizadas pelos projetos de implantação dos Ciclos, quando estes se contrapõem ao sistema em série; o que dizem alguns autores sobre estes sistemas e de que maneira os ciclos foram instituídos nas escolas da Rede Municipal de Educação de

Criciúma/SC, modificando suas formas de planejamento, em substituição ao uso sistemático do livro didático, também foco de problematização no meio educacional.

2.1 A ESCOLA SERIADA EM QUESTÃO

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP)¹, no ano de 2012, entre os 29.702.498 matrículas no Ensino Fundamental, 19.346.580 foram efetuadas em sistema seriado e 10.355.918 em escolas organizadas em Ciclos, ou seja, há uma predominância ainda das séries, no sistema educacional brasileiro, quando se trata da segunda etapa do Ensino Básico, o Ensino Fundamental.

Fetzner (2007a) remonta o surgimento da escola em série, no Brasil, à década de 20, como um modo de suprir, primeiramente, a necessidade emergencial de expansão educacional no País. Decorrente de um cenário de improvisações e caracterizado por medidas de emergência, a seriação foi, então, predominando no sistema educacional brasileiro já durante as primeiras décadas do século XX, instituindo um “ensino em massa de um conteúdo proposto pelo livro didático, a ser transmitido por um professor com pouca ou nenhuma formação em processos de ensino e aprendizagem” (2007a, p. 12). Esse modelo de escola tornou-se, depois, um grande aliado da pedagogia tecnicista instituída no Brasil a partir do Golpe Militar (1964), entre os quais observamos uma grande proximidade em seus objetivos.

A pedagogia tecnicista que, segundo Saviani ([1983] 1997), constituiu-se numa pedagogia que se inspirou, principalmente, em princípios da racionalidade, entra para as escolas brasileiras para dar resposta a uma exigência de mercado, que nessa época tentava desenvolver um modelo produtivo importado dos Estados Unidos. Segundo estudos de Saviani ([1983] 1997; 2008a; 2008b), com a entrada de empresas internacionais na primeira década do século XX, Brasil e Estados Unidos tiveram seus laços estreitados e com isso foi exportado também o modelo organizacional dessas empresas.

Este modelo industrial, desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915)², modificou o processo fabril a partir do século XX, com base em um método científico de organização do trabalho. Foi instituído na época para atender à máxima

¹ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamento-microdados>>. Acessado em 12 de junho 2013.

² FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Taylorismo e fordismo. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>> Acessado em 16 ago. 2012.

do capitalismo – a produtividade e o lucro –, a partir da qualificação da mão de obra para o trabalho nas indústrias, e se estendeu à escola, caracterizando-a por um forte caráter tecnicista. Saviani (2008a), em seus estudos sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, ao discorrer sobre a pedagogia tecnicista, salienta:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação era invertida. Aqui é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. (2008a, p. 381)

Podemos observar a proximidade entre o sistema em série e a pedagogia tecnicista ainda nas palavras de Saviani (2008a), quando este a descreve como uma pedagogia pautada na lógica da padronização do sistema de ensino e de planejamentos rígidos, pois previamente formulados:

A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (2008a, p. 382)

Heranças do paradigma industrial taylorista e da pedagogia tecnicista se fazem presentes em muitas escolas brasileiras até hoje, como: a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas, trabalhadas isoladamente; a grade curricular, com seus tempos rígidos e distribuídos por disciplinas e séries; a formação precedente de professores baseada no agrupamento por especialidade, sem discussão do conhecimento como uma rede complexa de relações; a dicotomia entre teoria e prática, tentando separar a consciência da ação; o agrupamento dos alunos por nível de conhecimento; as tentativas recorrentes de homogeneização dos conteúdos; e os planejamentos pré-determinados.

Aliada a essa padronização do ensino, via planejamentos pré-determinados, instituiu-se a adoção sistemática do LD. Organizado em séries, disciplinas, sequências padronizadas de conteúdos e exercícios mecânicos, o LD foi se transformando num dos fortes elos entre os especialistas e os professores, principalmente durante o período da Ditadura

Militar, sob a perspectiva de que “os bons didáticos seriam capazes de assumir a responsabilidade docente”. Conforme estudos de Witzel (2002, p. 25), sobre identidade do professor e LD, *sigla o modelo* era a marca dos exercícios nos LDs do período ditatorial.

Os estudos de Witzel (2002) apontam, também, que, como o regime militar construía um cenário de opressão aos professores, a proliferação dos manuais didáticos foi uma maneira que a ditadura encontrou para silenciá-los. Também conforme Silva (1998, p. 45), essa foi uma forma “de impedir a reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores”. Sem questionamentos ao que vinha pronto no LD, a veiculação de sentidos predeterminados e padronizados ia legitimando determinados dizeres como verdades absolutas e o LD como o lugar dessas verdades – questão a ser tratada no segundo capítulo deste trabalho.

Essa lógica de homogeneização dos conteúdos presente no LD se pauta na concepção de que todos os alunos são iguais e devem aprender de maneira homogênea, concluindo que quem não aprende o que a escola decide lhe ensinar é desigual em sua capacidade de aprender. É daí, segundo Arroyo (2007, p. 19), que a escola em série se pauta para classificar os alunos de forma binária, ou seja, bons ou ruins, aprovados ou reprovados, capazes ou não de ingressar para o mundo do trabalho. Tem-se aí, uma relação entre escola e sociedade, cujo sentido atribuído à escola é o de preparar/selecionar mão de obra para o mercado de trabalho.

Essa lógica classificatória e segregadora do sistema escolar era denunciada já na década de 80 por Harper et al. (1980), cujos estudos apontavam a escola como reprodutora das desigualdades socioculturais. Na época, esses autores denunciaram que, na Itália, as reprovações aconteciam desde os primeiros anos e continuavam pela escolaridade afora. Segundo os autores, “a evasão escolar (reprovação e consequente saída para o mercado de trabalho) atingiam progressivamente 2/3 de alunos.” (HARPER et al., 1980, p. 18).

Também na França, segundo os autores, um total de 500 mil alunos, naquela época, deixou a escola sem qualquer diploma ou qualificação. Este número equivalia a 61% dos alunos daquele país. Na Bélgica, 1/3 dos alunos recenseados haviam sido reprovados em 1960/61. Na Suíça, especificamente em Genebra, no ano de 1974, mais de um terço dos alunos de 14 anos estavam com disparidade idade/série. No Brasil, segundo esses estudos, a situação era ainda pior, pois das crianças que conseguiam entrar, seis em cada dez que frequentavam a primeira série não conseguiam passar de ano, segundo Dados do Censo de 1980 (HARPER et al., 1980, p. 19).

Dados como esses passaram a servir, no Brasil, de argumento para análises que questionavam o papel da escola na sociedade, salientando seu caráter excludente e também naturalizado, como se a exclusão pela reprovação, por exemplo, fosse algo não produzido social e historicamente.

Foi o que encontramos em Fetzner (2007b), cujos estudos apontam, também como naturalizados, determinados rituais escolares, que, segundo a autora, precisariam sofrer uma ruptura: “O ensino proposto em nosso país, desde 1549, a partir dos jesuítas, afirma sólidas bases de uma escola ritualista onde o cumprimento de certas formalidades legais tem um valor em si mesmo” (2007b, p. 25). Ainda conforme Fetzner, romper com a tradição ritualista escolar compreende, entre outras coisas:

dessaeriar o conteúdo escolar, construir novas relações entre os que participam da escola e dimensionar o tempo considerando as necessidades dos grupos envolvidos no processo de escolarização. Dessaeriar o ensino implica romper com os rituais marcados pela repetição dos tempos, dos conteúdos, das atividades e das séries. (2007a, p. 84).

Dentre esses rituais comuns na escola, podemos citar, além da reprovação fortemente denunciada no século XX, o ritual das aulas em que a relação entre professor e aluno é intermediada predominantemente pelo LD, geralmente uma relação em que o meio torna-se mais importante do que os sujeitos, próprio da pedagogia tecnicista. Nas palavras de Saviani (2008a):

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (2008a, p. 382).

Dessa relação, vai se constituindo uma imagem de professor como mero executor de tarefas e dos especialistas como os detentores do conhecimento especializado, cabendo aos professores apenas a tarefa de guiar seus alunos no percurso objetivamente organizado por especialistas. Nas palavras de Arroyo, uma imagem de “professor tarefeiro, competente em práticas, um prático” (1999, p. 147).

Outro ritual que podemos apontar na escola é o que se organiza em torno da expectativa de que todos os alunos de cada série devem aprender do mesmo jeito, no mesmo tempo, visando aos mesmos objetivos, devendo assimilar os mesmos conteúdos. Dessa forma, sobre os alunos vem a cobrança de que alcancem uma média mínima, para somente, assim,

receberem seus boletins e poderem passar para a série seguinte. Trata-se de rituais que separam os momentos de formação e de ação; os tempos de aprendizagem dos momentos de avaliação; os momentos de aula dos momentos de prova (ARROYO, 1999).

Se olharmos para o trabalho dos professores, observamos que estes seguem, também, seus rituais: listar os mesmos objetivos e preparar as mesmas aulas para todos os alunos da turma (quando não das turmas); ministrá-las, muitas vezes, em 45 ou 50 minutos; preparar provas para averiguar se os conteúdos foram assimilados; atribuir notas; participar dos conselhos de classe para saber se determinado aluno vai mal só em sua disciplina; fechar as médias; sentenciar quem aprova e quem não aprova; explicar para os pais por que alguns alunos não podem passar de ano; participar de formações uma vez ao ano para receber certificado; enfim, procedimentos que vão se reproduzindo ano a ano.

Tornam-se naturais e reproduzidas, também, as regras, as punições, a rigidez dos tempos, a ponto, como nos lembra Vasconcellos (2007, p. 91), de nos desconcertarmos diante de questões do tipo: “Por que existem classes, séries, notas, classificação? Por que tantos dias letivos e tal carga horária? Por que estas disciplinas que ensinamos e não outras? Aliás, por que disciplinas? Habitualmente, não nos colocamos tais questões”.

É frente a essa lógica naturalizada, e também à lógica de escola enquanto espaço para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, que a escola em Ciclos de Formação, segundo Fetzner (2007b), tenta atribuir um sentido mais amplo para o ato de educar, ou seja, o de educar para a formação humana, considerando “o processo de desenvolvimento humano” no ensino. (2007b, p. 36). Este sentido mais amplo para a educação diz respeito, segundo a própria autora, ao fato de que “perceber a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto em processo de formação humana significa percebê-lo humanizando-se, desenvolvendo-se em várias dimensões, que não apenas – mas também, a intelectual”. (FETZNER, 2007b, p. 35).

Pesquisas como as de Barreto e Mitrulis (1999; 2001), Gomes (2004), Mainardes (2007), que realizaram levantamentos de estudos sobre os ciclos no Brasil, apontam que estes têm se constituído pauta de debates, temas de pesquisas e publicações no cenário educacional brasileiro desde a década de 1980. Segundo Mainardes (2007):

As pesquisas sobre os ciclos no Brasil ganharam força a partir do final da década de 80, quando começaram a surgir pesquisas e discussões sobre o Ciclo Básico de Alfabetização. Na medida em que outras formas de organização da escola em ciclos foram sendo criadas, as pesquisas foram também se diversificando. Gradualmente, as discussões teóricas sobre os ciclos e seus fundamentos também emergiram e foram sendo gradativamente ampliadas e aprofundadas. (2007, p. 117)

Tomando-se também como base os estudos realizados por estes pesquisadores, observamos que a instituição dos ciclos em algumas escolas e redes de ensino no Brasil constitui-se, atualmente, num sistema que já apresenta identificáveis diferenças, em suas finalidades, formas de organização e concepções.

Conforme os estudos de Barreto e Mitrulis (1999), não há uma só forma de organizar a escola em ciclos, nem mesmo há uma só visão do que representa sua instituição no sistema educacional brasileiro. Mas o que observamos, mesmo diante desta diversidade, é que a necessidade de *mudança* tem sido uma das marcas nos discursos que preconizam os ciclos em contraposição à escola em série, como veremos a seguir.

2.2 OS CICLOS COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

Autores como Fetzner (2007a, 2009); Paro (2004); Moll (2004); Lima (2000), e Arroyo (2004; 2007), ao proporem os ciclos, o fazem considerando necessárias mudanças complexas nos diversos aspectos que envolvem a escola, como: o currículo, a reestruturação dos tempos e espaço escolar, a avaliação, a formação dos professores. Estas mudanças são consideradas por Fetzner (2007b) como de maior radicalidade comparadas às que propõem os ciclos pautando-se somente numa proposta diferenciada de enturmação dos alunos.

O conjunto de conceitos encontrados sobre ciclos indica que há diferença(s) entre os ciclos e as séries, apesar de o teor desta(s) diferença(s) se apresentar de forma mais ou menos radical. Tenho considerado de menor radicalidade os conceitos que se referem apenas a uma organização escolar diferenciada e, como mais radicais, os que propõem mudanças mais complexas do que a enturmação. (FETZNER, 2007b, p. 47)

Para especificar essas diferenças, Fetzner (2009), em seus estudos, apresenta três diferentes referenciais de organização de ciclos existentes no Brasil que se iniciaram no final do século XX. O primeiro referencial apresentado pela autora são os *Ciclos de Formação* (anos 1990 e 2000), sistema em que os alunos são agrupados por faixa etária, considerando suas fases de desenvolvimento, cada ciclo tendo a duração de três anos. A avaliação, neste caso, deve perder seu caráter classificatório e excludente (2009, p. 54), e para isso a escola precisa lançar mão de vários recursos para que as crianças aprendam. É o referencial instituído em municípios como Belo Horizonte/MG (1994), Porto Alegre/RS (1994) e também em Criciúma/SC (2003).

O segundo referencial apresentado pela autora são os *Ciclos de Alfabetização* (década de 1980), que, sob o pressuposto de que o período para o processo de alfabetização

não precisava coincidir com o período letivo de um ano, foram possibilitados, às crianças, dois anos para que se alfabetizassem. Atualmente, esta é a modalidade de ciclos existente, por exemplo, no município do Rio de Janeiro/RJ, instituído parcialmente em 1995 e ampliado em 2000. Neste caso, todas as escolas têm os ciclos nos três primeiros anos de escolarização, com enfoque dado à aprendizagem da leitura e da escrita, por isso se denominam *ciclos de alfabetização*.

O terceiro são os *Ciclos de Aprendizagem* (meados da década de 1990), que agrupam duas séries em um ciclo, a exemplo do que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), exceto os três primeiros anos, ou seja, o 1º, o 2º e o 3º ano compõem o I Ciclo; o 4º e o 5º compõem o II Ciclo; o 6º e o 7º compõem o III Ciclo; e o 8º e o 9º ano compõem o IV Ciclo. Neste referencial de organização em ciclos, segundo Fetzner (2007b, p. 19), há retenção de ciclo para ciclo.

Além da diversidade na forma de enturmar os alunos nas escolas que se organizam em ciclos, diversas também são as opiniões em relação a que interesses serve ou serviu a implantação deste sistema no Brasil.

Para Saviani (2008a), os ciclos são um mecanismo, assim como a progressão continuada e as classes de aceleração, de apresentar números que melhorem as estatísticas educacionais, mas que geram o que ele chama de inclusão excludente, e que serve aos interesses do modo de produção neoprodutivista, uma segunda versão do produtivismo³.

Para o autor, o produtivismo e o neoprodutivismo consideram a educação elemento decisivo no processo de desenvolvimento econômico, mas, enquanto o produtivismo tinha como modelo de produção o fordismo, que se baseava nos métodos tayloristas da racionalização do trabalho e na compartimentalização dos tempos e dos processos de produção – e que repercutiu também na organização do sistema escolar em série, como vimos anteriormente –, o neoprodutivismo tem como modelo o toyotismo. A substituição do fordismo pelo toyotismo se deu frente à crise da sociedade capitalista na década de 1970, crise que demandou reestruturações nos processos produtivos. O toyotismo, segundo Saviani (2008a, p. 429), “apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com

³ O produtivismo mencionado por Saviani diz respeito a um modo de produção capitalista com base no “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (2008a, p. 365), ou seja, os modos de produção deveriam se basear nos princípios da racionalidade, da eficiência, da produtividade; a Educação é vista com um papel importante no desenvolvimento e consolidação desses princípios. Segundo o autor, “com a aprovação da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.” (2008a, p. 365). Já o neoprodutivismo é tido como uma nova versão do produtivismo, com base nas mudanças em suas bases técnicas de produção. Tanto um quanto o outro entendem a educação como um espaço destinado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

trabalhadores polivalentes, visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado” (2008a, p. 429). Para isso, a educação também deveria flexibilizar os tempos e formar trabalhadores com saberes em áreas diversas.

Segundo o autor, nesse modelo de produção não há trabalho para todos, e a “inclusão excludente” (2008a, p.442), por ele mencionada a partir de Kuenzer (2005, p. 91-94), é a manifestação de um sistema que inclui todos no sistema educacional para melhorar as estatísticas, sem proporcionar-lhes necessariamente um ensino de qualidade. Essa desqualificação da mão de obra trabalhadora é usada como justificativa, então, para a exclusão de inúmeros jovens do mercado de trabalho.

A escola em ciclos e a não reprovação, então, são apontadas por Saviani (2008a, p. 442) como um modelo de escola que surgiu para atender às necessidades do modelo produtivo toyotista – para justificar a não entrada de uma parcela dos jovens no mercado de trabalho, pelo viés da má qualificação profissional, mascarando uma lógica de mercado que não tem como oferecer trabalho nas indústrias para todos.

Vale ressaltar que, ao apontar essa justificativa para a implantação dos ciclos, Saviani não especifica a qual modelo ou conceito de ciclos ele se refere, nem menciona sua diversidade, remetendo-nos a um sentido único atribuído aos ciclos.

Na mesma perspectiva, atribuindo a implantação de novas formas de organização da escola no século XX, em vários países (Espanha, França, Argentina), e também no Brasil, às mudanças no mundo econômico e aos processos de transformação política na sociedade internacional, Pooli e Costa (2004) destacam que o principal objetivo dos ciclos seria ajustar-se às reivindicações de um novo modelo de globalização, que afetou aspectos econômicos, culturais e tecnológicos, demandando também modificações no campo educacional.

Os autores citam o Informe Internacional sobre qualidade da educação, de 1984, para discorrer sobre as necessidades apresentadas pela Comissão de Educação da OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development)⁴ a respeito do que deveria ser

⁴ OCDE – Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento Econômico. Composta por 34 membros e com sua sede em Paris, a OCDE foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização Internacional para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. É um órgão internacional e governamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes, como o México, Chile e Turquia. Seus representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. O Brasil não é membro da OCDE, mas tem participado de atividades patrocinadas pela referida Organização e seus órgãos técnicos, geralmente seminários e reuniões de grupos de trabalho, envolvendo a presença de peritos brasileiros de áreas especializadas. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/PCN/PCN/OCDE.asp>>. Acessado em 14 de abril de 2013.

proposto no campo educacional. Segundo os autores, no documento, aparecem sugestões como:

(1) que a organização do currículo seja feita de modo tal que tenha nexos ou pontes entre um nível e o seguinte; (2) que os professores possam acompanhar os mesmos alunos através de dois ou mais anos do ciclo educacional e (3) que possam existir contatos regulares e uma planificação coordenada do currículo entre os educadores dos diversos ciclos. (POOLI e COSTA 2004, p. 135)

Pooli e Costa (2004), ao contrário de Saviani (2008a), apresentam, de forma mais específica, as características dos ciclos a que estão se referindo, apontando alguns aspectos presentes também na modalidade dos Ciclos de Formação, como a flexibilidade dos tempos escolares e um currículo mais integrado.

Esse modo de conceber os ciclos, relacionando-os ao modo de produção, instituído pelo toyotismo e pelas mudanças no mundo econômico internacional, entra em dissonância com atribuições que veem nos ciclos uma concepção de escola voltada para a formação humana e para a democratização do saber. Fetzner (2007b), por exemplo, salienta que, desde o final da década de 50, algumas propostas alternativas para romper com a lógica da escola seriada já eram registradas no Brasil, como:

a Reforma do Ensino Primário, no Rio Grande do Sul (1958), a organização em níveis, em Pernambuco (1968), o sistema de Avanços Progressivos, em Santa Catarina (1970-1984), o bloco único no Estado de São Paulo (1968-1972) e o bloco único no Rio de Janeiro (1979-1984). (2007b, p. 55)

Segundo a autora, as mudanças no sistema de ensino dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás, na década de 80, quando foram implantados os ciclos básicos de alfabetização, assim como outras experiências iniciadas na década de 90 – como nos municípios de São Paulo (1992), Belo Horizonte (1995) e Porto Alegre (1995) – também tinham o objetivo de romper com as séries, porém, com o objetivo de romper com seu caráter classificador e excludente.

Vasconcellos (2002, p. 136) também situa os ciclos nessa perspectiva, quando salienta que foi Henri Wallon e Paul Langevin que apresentaram pela primeira vez em 1945, na França, a proposta de Ciclos de Formação. Segundo o autor, a grande motivação que levou Wallon a sugerir uma reformulação do sistema francês de ensino foi o desejo e a necessidade de justiça social, com base na premissa de que a educação escolar estava atrelada ao modelo de sociedade, e por isso era preciso um modelo de escola também condizente com o modelo

de sociedade almejado. Sendo assim, conforme Vasconcellos, para construir uma sociedade diferente, era preciso construir também uma educação diferente, uma educação comprometida com a aprendizagem das classes populares, reunindo o trabalho intelectual e o trabalho manual, num movimento de superação da divisão estabelecida pela divisão de classes e na instituição de outra cultura escolar, diferente da produzida pela escola em série (2002, p. 137).

Lima (2000) justifica a educação por ciclo contrapondo esses dois sentidos atribuídos à escola e ao seu papel na sociedade – um sentido cujo papel é servir aos interesses da economia, e outro, o de voltar-se para a formação humana. A autora justifica a educação por Ciclos de Formação sob o argumento de que a educação deve ser adaptada ao Homem e “não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades ou culturas” (2000, p. 12).

Ao apresentar a concepção da escola em ciclos numa perspectiva do desenvolvimento humano, Lima (2000) argumenta que a proposta de Wallon surge:

como a estrutura que possibilitará a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social. Há uma concepção de educação subjacente que advoga a perspectiva humanizadora do processo educacional. Wallon se baseou, evidentemente, em seu amplo conhecimento sobre desenvolvimento humano construído a partir de sua prática clínica de pesquisador e de educador com base em sua formação médica e filosófica. (2000, p. 13).

A estrutura mencionada por Lima (2000) refere-se à modalidade de ciclos que segue o critério da enturmação dos alunos por faixa etária, considerando as diferentes fases de desenvolvimento dos educandos (infância, pré-adolescência e adolescência), decorrentes das mediações do meio sociocultural em relação ao desenvolvimento biológico, ou seja, os Ciclos de Formação.

Também em relação à enturmação por idade, com vistas à organização da escola em prol do desenvolvimento dos educandos e de suas diferenças biológicas, sociais e culturais, Fetzner (2009) apresenta algumas necessidades que se impõem às escolas:

Os desafios cognitivos, afetivos e motores a serem enfrentados por esses estudantes são diferentes dos pontos de vista biológico, social e cultural e exigem, por consequência, mediações diferentes no que se refiram à organização: do espaço físico, das atividades a serem propostas e das temáticas a serem estudadas. Mobilizar para a aprendizagem alunos em diferentes idades exige diferentes provocações. (2009, p. 55)

Considerando, neste caso, que essas necessidades dos estudantes apresentadas pela autora devem ser levadas em conta pela organização escolar, observa-se, aqui, uma tentativa de inversão de lógica. Se nas séries, os alunos e professores têm de se adaptar à escola, nessa proposta dos ciclos, a lógica é de que a escola é que precisa se adequar às necessidades das crianças e adolescentes, considerando suas características biológicas, sociais e culturais, – inversão também preconizada por Paulo Freire: “Não pode ser outra a nossa posição em face ao tema que agora nos reúne – tal o da humanização dos homens e suas implicações educativas” (FREIRE, 2000, p. 12)

No Brasil, Paulo Freire, na gestão 1989/1992, também fez sua contribuição nos debates que fomentaram a mudança no sistema escolar, apontando para a necessidade de uma educação humanizadora em contraposição a uma realidade escolar de exclusão. Fetzner (2009) escreve sobre essa influência de Paulo Freire na organização escolar em ciclos:

Sua crítica radical ao “ensino bancário” e sua proposta de educar desde uma perspectiva crítica de mundo, por meio do engajamento do ensino à realidade, feitas no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, reapareceram anos mais tarde, após a ditadura militar no Brasil, e tem influência na organização escolar em ciclos, implementada em sua gestão como secretário de Educação no município de São Paulo (1989-1992) (2009, p. 54)

Quando Secretário de Educação em São Paulo, Paulo Freire instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização, que reorganizava as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º Grau. Segundo Barreto e Mitrulis (1999), “tratava-se de uma medida inicial no sentido de reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade” (1999, p. 37).

A exemplo de Paulo Freire, Arroyo (1986), que relaciona os Ciclos aos tempos de aprender, também na década de 80, diante das estatísticas que confirmavam o fracasso escolar das classes populares, já prenunciava a necessidade da construção de uma escola possível para as crianças dessas classes, que constituíam o contingente de alunos evadidos e/ou reprovados pela escola. Segundo o autor:

Para construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe. [...] É preciso destruir e construir a escola nas práticas pedagógicas que vem sendo tentadas. (1986, p. 17-18).

Arroyo (1986) apontava para a necessidade de valorização das iniciativas das próprias escolas, que já vinham transgredindo o sistema seriado e sua rigidez. Mais tarde, em 1996, quando esteve à frente da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, Miguel Arroyo iniciou um processo de implantação da Escola em Ciclos, num projeto denominado Escola Plural. Segundo Arroyo (2004), embora o sistema seriado tenha se consolidado durante muito tempo como o sistema predominante em vários países e também no Brasil, este não foi capaz de impedir transformações que se deram a partir das contradições e da resistência dos próprios professores às condições impostas pelo sistema. Segundo o autor (2000), foi também no interior da escola, resistindo às amarras do sistema seriado e perguntando sobre a viabilidade de buscar outros sentidos para a escola, que a atuação de professores foi construindo outras formas de organizá-la.

Cresce o número de profissionais da educação escolar que tendo avançado na sua consciência profissional, social e política, e tendo denunciado o caráter desumanizador das estruturas sociais e econômicas não ficam satisfeitos com a denúncia, mas se perguntam se a escola reproduz inexoravelmente essa desumanização ou pelo contrário, poderá contribuir para a outra viabilidade, a de sua humanização. (ARROYO in FREIRE, 2000, p. 62)

Por isso Arroyo (2007) aponta a escola em Ciclos como um processo construído a partir da luta pelo direito à cidadania e ressalta que, embora tenha em sua concepção a garantia às crianças das classes populares do direito de aprender, não quer dizer que ela seja ou tenha que ser uma escola empobrecida pedagogicamente, mas que precisa considerar a cultura dos alunos. Ainda conforme o autor (2007), ao discutir as tensões decorridas de diálogos entre professores e alunos, nas escolas, os ciclos, como tentativa de mexer na organização escolar, têm trazido ao debate questões importantes há muito “pacíficas, de tão familiares” (2007, p. 27), como a reprovação.

Paro (2001), ao discutir a reprovação escolar, associando-a a uma renúncia à própria educação, salienta que a superação da reprovação não é a única justificativa dos ciclos, mas, ao propor mudanças curriculares, voltadas para os alunos em seus tempos de vida – infância e adolescência –, e tomando como concepção epistemológica, a de que toda criança é capaz de aprender, necessariamente são incluídas outras concepções, diferentes da concepção de avaliação classificatória e seletiva.

Segundo o autor, “enquanto se pode contar com a reprovação para encobrir a realidade, apresentando-se como (pseudo) solução, as outras medidas continuarão a ter muito menores chances de se imporem como necessárias” (2001, p. 56). Essas outras medidas a que

se refere Paro (2001) são ações que possam garantir aos alunos a apropriação de determinados saberes que têm sido, de certa forma, selecionados somente para alguns grupos sociais, se dermos à escola também o sentido de espaço para a educação como atualização histórica do homem. Dessa forma, segundo o autor, os ciclos, ao destituírem a reprovação, põem em debate algumas questões historicamente naturalizadas, como a reprovação escolar enquanto modo de medir o quanto sabe ou não o aluno, o que é necessário ou não para um aluno seguir adiante e frequentar as séries seguintes, e depois o mercado de trabalho.

Observemos que as posições e argumentos de Vasconcellos (2007), Lima (2000), Fetzner (2007b; 2009), Arroyo (2004) e Paro (2001) se dirigem aos Ciclos de Formação, então, como a tentativa de educar, atendendo a uma demanda de humanização da escola e de democratização do ensino, e não às demandas de mercado, de mão de obra selecionada para as indústrias, como o fazem e Pooli e Costa (2003) e Saviani (2008a). São sentidos diferentes atribuídos à implementação deste sistema. Todavia, há um sentido de necessidade de mudança permeando ambas as justificativas para a sua instauração.

Foi no intuito de melhor entender a diferença entre as atribuições que relacionam Ciclos a um modelo de escola que foi modificado para atender às demandas do mercado e às atribuições que os relacionam a uma escola instituída com vistas à formação humana, que recorreremos mais uma vez a Fetzner (2007b) quando, em suas pesquisas, indica que a denúncia do fracasso das séries e o conclave por outra maneira de organizar a escola tem duas origens: tanto de uma parcela social que reclama a redemocratização da educação escolar, quanto das novas configurações do capitalismo, das quais resultam propostas educacionais que apresentam alguns dos pressupostos também defendidos pelos que lutam por uma escola para todos⁵ (2007b, p. 15).

Dessa forma, conceitos como flexibilidade e autonomia, entre outros, presentes em propostas que apresentam os ciclos como alternativos à lógica excludente da escola em série, segundo a autora, tomam espaço também no atual modelo de produção, que requer um sistema educacional redefinido sob a ótica econômica, conforme nos aponta Fetzner:

Não é apenas da parcela social que reclama a democratização da educação escolar que emanam as críticas às escolas seriadas. As informações no mundo do trabalho, a

⁵ A escola para todos, segundo Stoer (apud FETZNER, 2007, p. 17) “é algo que se desenvolve desde o fim do século XIX e ao longo do século XX em países como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, a antiga Prússia e a Áustria”. Segundo Fetzner (2007b), “este movimento toma força a partir dos anos 80, representando o direito de todos à escola e à aprendizagem escolar” (p. 17). No Brasil, a escola para todos também tem sido um pressuposto da implantação dos Ciclos em algumas redes escolares, justificada pela necessidade e obrigação do Estado em garantir o direito à educação a camadas da população brasileira que historicamente ficam à margem da escola, seja pela evasão, seja pela reprovação, seja pela falta de qualidade no ensino.

informatização em massa e as novas configurações do capital também questionam as práticas seculares das escolas seriadas [...] estas propostas, que retiram do Estado grande parte da responsabilidade sobre a educação, relacionadas à ideia da qualidade total em educação, apontam para conceitos históricos importantes defendidos pelos movimentos de professores, mas que perigosamente se redefinem em função de interesses econômicos. (2007b, p. 14).

A autora cita como alguns desses conceitos os de flexibilidade e autonomia. Temos, então, de um lado, *flexibilidade* e *autonomia* como categorias que surgem para atender a uma demanda de mercado, como escreve Kuenzer (2007), em *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Para Kuenzer, o desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida é a categoria central da acumulação flexível que se confronta com a rigidez do fordismo, como modo de produção industrial. Essa necessidade surge porque se tornam necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, mediante o modo de produção toyotista; *autonomia*, nessa lógica, significa valorização do esforço individual e isenção do Estado em relação aos recursos para a Educação, ou seja, autossustentabilidade da escola (2007).

Já no que tange aos Ciclos de Formação, *flexibilidade* no tempo de aprender e *autonomia* para permitir que processos diferentes de aprendizagem tenham espaço e tempo na escola demandam outros sentidos, como o de possibilitar que as crianças/adolescentes não sejam submetidas às lógicas homogeneizadoras e discriminatórias, para que outros saberes, que não só os valorizados pelo mercado, se façam presentes na vida dos alunos, durante esse período de vida da infância e da adolescência; *autonomia*, aqui, tem o sentido também de possibilidade de os professores elaborarem suas propostas pedagógicas com base na cultura dos alunos e valorizando também os saberes construídos ao longo de sua trajetória docente.

Num sentido mais amplo, na lógica dos Ciclos de Formação, autonomia está relacionada à cidadania, ao dever e compromisso do Estado com a escola pública.

Em seu artigo *Ciclos de Formação: o que pesquisar e refletir?*, Arroyo (2007) também discute essa diferença de interesses e chama a atenção para o que ele denomina “vício de origem” (2007, p.18), ou seja, o autor atenta para as práticas que comparam o que para ele é incomparável, ou seja, avaliar a escola em ciclos pelo “critério reducionista do mérito e do fracasso nos concursos, nos vestibulares, nas provas, no domínio das competências e habilidades para o que o mercado segmentado e escasso exige” (2007, p. 18). Segundo o autor, agir dessa forma é “padecer de resquícios da visão mercantilista”, pois a escola em Ciclos, que se pretende numa outra lógica, na lógica da formação humana, visa “alargar o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, para além das demandas do mercado” (2007,

p. 18). Tem, portanto, de levar em conta suas concepções e condições de ensino-aprendizagem, de conhecimento, de educação, da função da escola e do trabalho docente, bem como da concepção de infância e adolescência como etapas da vida que devem ser consideradas e vividas como tempo presente.

Situar esses olhares diferentes sobre os ciclos tornou-se importante para situarmos nosso olhar também em relação às escolas que participam da presente pesquisa, haja vista que, diante da diversidade em relação às modalidades de ciclos no Brasil e também da diferença nos interesses que se atribuem a esse modo de organizar a escola, cabe-nos, ao olharmos para as escolas em ciclos de Criciúma, fazê-lo considerando esta diversidade.

Essa necessidade se impõe ao considerarmos que, quando se fala nesse sistema, os efeitos de sentido podem ser múltiplos, pois além da diversidade nas modalidades do sistema e no modo de conceber os seus interesses, há diferenças também na maneira como cada município e mesmo como cada escola se organiza e o põe em funcionamento, assim como nos sentidos que cada professor/aluno/pai/mãe/gestor vai atribuindo aos aspectos relacionados a esta tentativa de fazer escola de um jeito diferente da escola em série.

Nossa posição, neste trabalho, portanto, será a de nos concentrarmos de forma específica nos Ciclos de Formação, porque foi esta a proposta das escolas da Rede Municipal de Educação de Criciúma, segundo os pressupostos teóricos do projeto de implantação e os documentos⁶ que legalizaram a instituição do sistema e suas diretrizes curriculares; e é por isso que iremos colocar em discussão, no próximo capítulo, a questão do LD, pois como foi citado anteriormente, o LD tem sido apontado como um elemento aliado a essa lógica homogeneizante dos conteúdos e, nas escolas de Criciúma, quando os ciclos foram instituídos, o LD como documento-base para a organização do planejamento foi substituído pelo *Complexo Temático*.

2.3 OS CICLOS DE FORMAÇÃO EM CRICIÚMA E O COMPLEXO TEMÁTICO

O sistema em Ciclos de Formação na Rede Municipal de Criciúma foi instituído no ano de 2003, em quatro escolas: EMEIEF. Professor Vilson Lalau, EMEIEF. Moacyr Jardim de Menezes e EMEIEF. Iria Zandomênico de Luca e EMEIEF. Elza Sampaio dos Reis. Com a

⁶ O sistema em ciclos na Rede Municipal de Educação de Criciúma foi legalizado pela Lei do Sistema Municipal de Ensino de Criciúma, Lei nº 4.307, de 02 de maio de 2002, cujo artigo 24 reproduz o artigo 23 da LDB/96, no que tange à possibilidade de as escolas se organizarem em ciclos, e também pela Resolução nº 004/2004, que rege as diretrizes curriculares dessas escolas.

instituição dos Ciclos, foram reelaboradas suas propostas pedagógicas, cujos princípios foram legalizados pela Resolução nº 004/2004. Esses princípios foram selecionados durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁷, pelos próprios professores, entre os quais encontram-se os seguintes:

- a) Construção do currículo a partir da relação escola-comunidade e comunidade-escola, valorizando a participação popular; [...]
- b) Construção do conhecimento com a mediação do educador e a participação do aluno e da comunidade, partindo da sua realidade, trabalhando com temas significativos para conhecer e entender o meio em que vive, buscando a transformação da sociedade atual;
- c) Uma prática pedagógica que estabeleça uma relação dialógica entre o trabalho escolar e a problemática da comunidade; a escola deve contribuir para a superação das visões de mundo da comunidade, estimulando a participação e o envolvimento das pessoas com o local onde vivem, saindo da subordinação ou do comodismo para buscar de forma coletiva a qualidade de vida; [...]
- d) Construção do processo ensino-aprendizagem por meio do diálogo, da discussão, do conflito, das contradições, que resultam numa ação coletiva, em que crianças/adolescentes e demais envolvidos socializam ideias e práticas coletivas;
- e) Trabalho coletivo na escola, construindo o conhecimento científico nas relações do cotidiano e por meio de pesquisas, leituras, investigação, recortes dos conhecimentos significativos para os sujeitos. [...] (004/2004, p. 2)

Com base no pressuposto de que para romper com a lógica seriada era preciso realizar mudanças além da reenturmação por idade, e tentando materializar esses princípios curriculares apontados pela Resolução 004/2004 e também pelo Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Criciúma (2004), ou seja, de um currículo praxiológico e dialógico, os professores e equipes diretivas começaram, em 2003, a organizar seus planejamentos em Complexos Temáticos.

Essa forma de organização era concebida como uma alternativa para as escolas que queriam um currículo interdisciplinar, elaborado pelo próprio coletivo da escola e que efetuassem diálogos com os saberes da comunidade. Dessa forma, o projeto também registrava em que consistiria essa outra forma de organização do conhecimento:

Parte de uma pesquisa sócio-antropológica, feita pelos profissionais da escola, passando-se para a definição dos princípios de cada área do conhecimento, do foco temático, dos conceitos básicos para cada fase do desenvolvimento, dos conteúdos que servirão de instrumentos na construção dos conceitos e da metodologia. O

⁷ Segundo Vieira (2007), participaram do “processo de construção do PPP da Rede Municipal de Educação de Criciúma, pais, alunos, professores e funcionários das 69 escolas públicas municipais e representantes do Programa de Jovens e Adultos”. Segundo Vieira, participaram, também, representantes de outros segmentos da sociedade, tais como de universidades, sindicatos, conselhos municipais, Câmara de Vereadores e comunidade em geral. O processo foi iniciado em 2001 e o documento teve sua publicação em 2004.

trabalho em sala de aula se desenvolve em três etapas: estudo da realidade, sistematização do conhecimento e a sua aplicação. CRICIÚMA, 2003, p. 19)

A organização do ensino por Complexos Temáticos tem sua base nos trabalhos de Pistrak e Paulo Freire⁸. Conforme Vieira (2007):

Pistrak formulou a ideia da Escola Única do Trabalho, que pregava dois princípios fundamentais: as relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Dessa maneira, questionava-se a educação tradicional, refazendo a seleção de disciplinas e de conteúdos com um método que enfatizasse as relações dinâmicas e recíprocas do fenômeno a ser estudado, que aplicasse o princípio da pesquisa do trabalho escolar, engajando os alunos na “revolução”. A educação era vista como uma forma de ação político-social que não se limitava a interpretar o mundo, mas procurava, pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. (2007, p. 94).

De Paulo Freire, dois princípios fundamentam a organização do planejamento por Complexo Temático, segundo Vieira (2007): “a pesquisa sócio-antropológica que é fundamentada na investigação temática de Paulo Freire e as falas significativas que expressam as contradições de um grupo sobre um determinado tema problematizado” (2007, p. 98).

Discutindo a organização do ensino por Complexos Temáticos, Vieira (2007) define o papel dos conteúdos nessa forma de planejamento:

Na sistematização do complexo temático, a organização dos conteúdos assume um papel destacado, embora bastante diferenciado em relação a outras propostas curriculares. Parte-se da ideia de que os conteúdos constituem conceitos que, trazidos pelos alunos em sua “bagagem cultural”, são consolidados nas interações com os colegas e socializados nas propostas pedagógicas, procurando romper com a dicotomia entre aspectos teóricos e práticos. (2007, p. 101)

Dessa forma, segundo Vieira (2007), esses conceitos são oriundos de situações concretas que serão trazidas para o cerne da escola para serem problematizadas, estudadas, pesquisadas, de forma interdisciplinar, buscando a contribuição das várias ciências. Conforme o que consta no Projeto de implantação dos Ciclos (2003), a organização em ciclos propunha que: “do planejamento individual, com base em rol de conteúdos, indicados pela instituição ou pelos livros didáticos, a escola passe a construir coletivamente o seu currículo” (CRICIÚMA, 2003, p. 19).

⁸ Segundo Krug (2001), a forma de planejar “coletivamente é chamada na Rede Municipal de Ensino de Complexo Temático e tem como referencial o planejamento do ensino por ‘Complexos proposto por Pistrak (após a revolução russa de 1917), acrescentado das discussões trazidas pelo educador Paulo Freire, quando trabalha sobre o Tema Gerador.” (p. 18).

Os Complexos Temáticos, no início da instituição dos ciclos em Criciúma, tomaram o lugar do LD como documento-guia dos professores e dos alunos, que nessas escolas já estava sendo deslocado desse lugar. A problematização do LD criou uma expectativa de que com outras formas de organizar os conteúdos e as aulas, seria possível melhorar a aprendizagem, atender as necessidades específicas das crianças e estabelecer diálogo entre os conhecimentos culturais da comunidade e os conhecimentos científicos.

Com o planejamento por Complexos Temáticos, a expectativa era também a de que fosse possível romper a tendência homogeneizadora dos conteúdos, do ensino e da avaliação, bem como oferecer aos professores a possibilidade de decidirem coletivamente que caminhos iriam percorrer com seus alunos no processo de aprendizagem, vislumbrando-se, aí, a imagem de um professor que pudesse trabalhar com mais autonomia, organizando-se de forma coletiva.

A elaboração dos complexos foi feita concomitantemente a estudos teóricos sobre os principais pressupostos que fundamentam este tipo de planejamento e também sobre os aspectos operacionais. Para isso, os profissionais das escolas reuniam-se com as coordenadoras pedagógicas e com a assessoria e dirigiam-se para as comunidades, realizando uma pesquisa que se transformava em pauta de reflexões e elemento para a sistematização dos conceitos e dos conteúdos que seriam trabalhados em cada escola e em cada ciclo/turma.

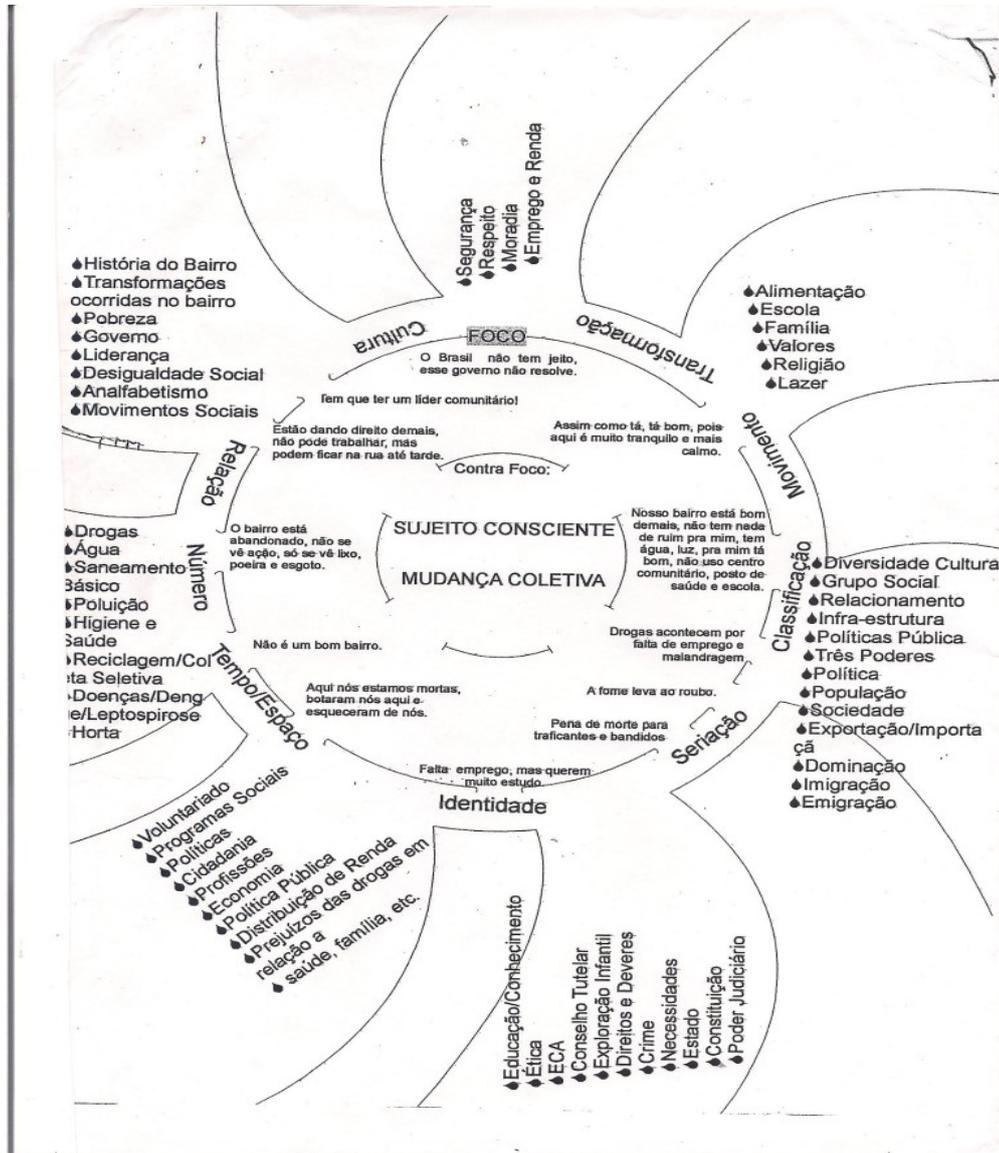
A partir da pesquisa e dos elementos que esta fornecia aos professores/diretores das escolas, estes mesmos selecionavam os conteúdos que consideravam necessários e importantes para serem trabalhados, organizando-os em uma rede complexa de conceitos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Os Complexos Temáticos eram elaborados por escola, desdobrando-se em planejamentos por ciclos e também por turmas.

Para exemplificar, apresentamos, a seguir, o desenho de uma das etapas do planejamento por Complexo Temático, elaborado pela escola C, no ano de 2005, após as visitas à comunidade e encontro entre os profissionais da escola. Na sistematização das falas que recolheram dos membros da comunidade, os professores/diretoras sistematizaram o planejamento, relacionando uma visão que a comunidade tinha de si com saberes que os professores consideraram necessário desenvolver junto aos alunos.

Uma das falas selecionadas pela escola, por exemplo, foi *O Brasil não tem jeito, esse governo não resolve*. Para trabalhar essa fala, que segundo a metodologia do Complexo, deveria ser problematizada a partir de questões como: Por quê? O que seria um Brasil que tem jeito? Qual governo não resolve? Não resolve o quê? Só o Governo pode resolver? os professores optaram pelo contrafoco *Sujeito consciente – Sujeito coletivo*, que se desdobrou,

entre outros, nos conceitos de cultura e transformação, a serem trabalhados com os alunos. Para desenvolver esses conceitos, os professores elencaram, entre outros, os conteúdos História do Bairro/Transformação do Bairro.

Figura 4: Exemplo de Complexo Temático



Fonte: Arquivo da Escola

Os conteúdos *História do bairro/Transformações no Bairro*, neste caso, foram acionados para trabalhar as relações sociais, econômicas, culturais e de poder que atravessavam a vida dos moradores da comunidade onde estava inserida a EC, uma comunidade que se constituiu a partir de uma ocupação de terras improdutivas. A partir desses conteúdos, foram acionados outros conteúdos e atividades relacionados a diversas áreas, como

leitura de notícias de jornal sobre acontecimentos no bairro, leitura de obras de arte, como Morro da Favela, de Tarsila do Amaral, entrevistas com pessoas do bairro, entre outras.

Em relação aos elementos da figura, as relações entre um conceito e outro, entre um conteúdo e outro, entre uma disciplina e outra, iam sendo articuladas pelo próprio coletivo da escola, numa programação que ia sendo detalhada, até chegar ao planejamento para a sala de aula:

Figura 5: Exemplo de uma programação

PROGRAMAÇÃO II CICLO

ESCOLA: PROF. VILSON LALAU – BAIRRO CRISTO REDENTOR/MARÇO DE 2005

FALAS SIGNIFICATIVAS	TÓPICOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA ÁREA:	CONCEITOS ANALÍTICOS
		1. ARTES	
“Tem que ter um líder comunitário”	História do Bairro Transformações no Bairro	Obra do Portinari: Os Retirantes Obra da Tarsila: Morro da Favela Obra de Pedro Vasconcelos: Cidade de São Paulo Música de Daniela Mercuri: O canto desta cidade Músicas do Legião Urbana, Gabriel O Pensador /Chico Buarque Teatro: Grupo teatral do bairro (Vanderlei)	
“Tem que ter um líder comunitário”	História do Bairro Transformações no Bairro	2. LÍNGUA PORTUGUESA	
		Conceito de invasão/ocupação (Livro do MST) Estudos dos gêneros do discurso, estudando autor, veículo de circulação, leitor,	

		forma, discurso, etc. - notícias de jornal (sobre a história do bairro) - poemas (sobre cidade e bairro – Livro Historiar); poema de João Cabral de Mello Neto: “Morte e Vida Severina” - Biografia: dos próprios artistas e produção das biografias dos alunos. - Anúncios: Vende-se, Troca-se (coletar no próprio bairro) - Anúncios de jornais: Classificados - Relatórios - . Análise Lingüística: Durante o estudo de cada gênero, faz a análise lingüística: vocabulário, acentuação, pontuação, concordância, figuras de linguagem, etc., trabalhando a escritura dos textos, com intervenção interativa dos professores.	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Arquivo da Escola

Dessa forma, a proposta era que o LD não fosse mais o ponto de partida do planejamento, e outros materiais também se constituíssem fonte de estudo, como “revistas, jornais, documentos históricos, relatos orais” (FETZNER, 2007a, p. 89). O intento era que os professores desvinculassem os saberes de uma lista de conteúdos predeterminados, que geralmente se encontram nos LDs ou em propostas curriculares que vêm organizadas *a priori*.

Essa expectativa e possibilidade preconizada pelos projetos de escola em Ciclos de Formação é que nos leva a indagar se a substituição do LD, por outras formas de organizar os conteúdos e de reelaborar o planejamento escolar, foi capaz de modificar as relações entre os alunos/professores e a produção de sentidos, o que será desenvolvido nos próximos capítulos.

Vimos que, nos primeiros anos de organização em ciclos, então, as quatro escolas realizaram a experiência de elaborar o planejamento, organizando-o em Complexos Temáticos.

Desde 2005, porém, duas das escolas vêm se afastando da organização curricular por Complexos Temáticos, e, segundo as professoras e diretoras, sob a justificativa de não

terem tido mais assessoria e formação para a elaboração dos complexos, nem a presença constante da coordenação pedagógica.

A escola EA continua realizando pesquisas junto à comunidade, mas o desdobramento do planejamento se dá em projetos pedagógicos, diferentes para cada Ciclo, tentando levar em conta a faixa etária dos alunos e também os conteúdos por ano.

A escola EB também parte da pesquisa na comunidade, problematiza algumas falas significativas e recorrentes e a partir daí, elabora o Complexo Temático, porém, sem a mesma metodologia que adotava no início dos ciclos e sem a elaboração do desenho. Atualmente, as falas são relacionadas diretamente aos conteúdos, sem levantar os principais conceitos das áreas.

Na escola EC, a pesquisa na comunidade não é mais realizada. O planejamento da escola é elaborado/reelaborado no início do ano. Os conteúdos seguem uma sequência elaborada pelos próprios professores, sob a orientação, presente na proposta da escola, de que o ponto de partida sejam as necessidades das crianças.

Isso já nos remete a olhar para a escola como um espaço marcado por movimentos de idas e vindas. Todavia, um aspecto comum às três escolas e que perdura mesmo com o afastamento do planejamento por Complexos Temáticos, é a não utilização do LD como recurso primeiro para o planejamento, o que nos levou a problematizá-lo do ponto de vista da AD que, na condição de disciplina que tem como objeto o discurso, ou seja, a produção de efeitos de sentido (PÊCHEUX, 2007, p. 82), nos possibilitará investigar se o LD ainda tem lugar nessas escolas e se continua ou não, a produzir algum efeito.

3 O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO COM OS SENTIDOS

Vimos, no primeiro capítulo, que, do ponto de vista de autores como Fetzner (2007b 2009); Paro (2004); Moll (2004); Lima (2000), e Arroyo (2004; 2007), a escola em Ciclos de Formação pode representar uma tentativa de atribuir outros sentidos à escola, que não o de reproduzir uma ordem social excludente, segregadora, reforçada por uma lógica homogeneizadora de organização escolar. Dentre outras modificações a que se propõe a escola em Ciclos de Formação, destaca-se a busca pela ruptura desta tendência à homogeneização, a partir da substituição do LD enquanto documento base para o planejamento escolar, por outras formas de organizá-lo.

Frente a essa tentativa de ruptura, encontramos, sob a perspectiva da AD, alguns estudos que têm discutido o papel do LD no contexto escolar e que também discutem as iniciativas dos professores em utilizá-lo de forma diferente ou mesmo em substituí-lo.

Para abordar essas questões, apresentamos neste segundo capítulo alguns desses estudos, desenvolvendo-se, também, uma análise de atividades presentes em livros que foram distribuídos para escolha dos professores, em 2012, por suas respectivas editoras. Em seguida, apresentamos, uma análise discursiva das entrevistas com cinco professoras e duas diretoras das escolas em Ciclos de Formação da Rede Municipal de Criciúma, a fim de se investigar quais os sentidos atribuídos ao LD nestas escolas, nove anos após a instituição do sistema em Ciclos de Formação.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO: FOCO DE PROBLEMATIZAÇÃO

O termo *livro didático*, cujo sentido se sedimentou como material-base, adotado na escola para a prática de ensino das diversas disciplinas escolares, consagrou-se na década de 1930 com a criação, conforme Witzel (2002), de “uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos na escola” (2002, p. 11). Foi o Decreto-Lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, que definiu o que devia ser entendido por livro didático, em seu artigo 2º:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA *apud* FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 12).

O cenário político brasileiro em que foi instituído o referido Decreto-Lei era o Estado Novo⁹. Nesse período também foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), no intuito de, conforme Witzel (2002), “controlar a adoção de livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade” (2002, p. 12).

Esse aspecto relacionado ao controle de sua adoção e do objetivo a que se destinava o LD passou a ser estudado com mais veemência após os anos 80, segundo Freitag, Costa e Motta (1989), que, ao realizarem estudos que tinham como um dos objetivos demonstrar como a discussão em torno do LD se inseria na discussão geral dos problemas educacionais do País, registram que um dos temas mais explorados pelos pesquisadores brasileiros, na década de 80, eram os conteúdos (1989, p. 99).

Ainda segundo os autores, era possível classificar esses pesquisadores que se interessavam pela temática do conteúdo em dois grupos: “os preocupados em analisar a fundamentação pedagógica, psicológica, linguística e semiológica dos textos, e os preocupados em revelar valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 78).

No segundo grupo, a maioria dos trabalhos que visavam a uma análise dos aspectos ideológicos do LD apontava para a necessidade de aboli-lo da escola. Para Freitag, Costa e Motta (1989), no entanto, era possível considerar o LD como um material propício para análises que pretendiam investigar como se davam as relações de produção e de poder na sociedade. Para isso seria melhor problematizá-lo e não aboli-lo, a fim de, nas palavras dos autores, “mostrar nesses estudos *como* [sic] o professor é ou não capaz de lidar com esses conteúdos para *desmascarar* o significado real ocultado e disfarçado pelo texto do livro” (1989, p. 87). [grifo nosso]. Nesse sentido, o LD passou de fato a constituir-se num objeto de problematizações, encontrando-se, atualmente, inúmeros estudos¹⁰ que o investigam sob diversas perspectivas teóricas.

⁹ O Estado Novo foi instaurado no Brasil sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas, em 1937, sendo que no setor educacional, configura-se legalmente através de vários Decretos-Leis no período de 1942 a 1946, fato que ficou conhecido como Reforma Capanema (fazendo referência ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema), que visava uma estruturação do sistema educacional com vistas a formar mão-de-obra para as indústrias. (GEORGE, Michel, 2008). Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano I - Nº 02- Março de 2008. Disponível em <<http://www.fals.com.br/revela13/educacaoestadonovo.pdf>>. Acesso em 23 maio 2013.

¹⁰ Atualmente, dada sua importância e permanência no cenário educacional brasileiro, os estudos sobre o LD ganham uma proporção significativa. Tem-se, atualmente, um Banco de Dados à disposição dos pesquisadores que decidem realizar estudos mais amplos sobre este material, disponível em <<http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>. Acessado em 18 de dez. 2012.

Nosso intuito, aqui, também é problematizar o LD, porém, não para *desmascarar* o que supostamente esteja oculto, mas para compreendê-lo como uma materialidade discursiva, ou seja, como materialidade que produz determinados efeitos de sentido na relação com os sujeitos da escola, ou seja, com professores, alunos e seus próprios autores. Esta posição decorre daquilo, que para a AD, foi base-fundadora desta disciplina, ou seja, a noção de ideologia. Em AD, a ideologia é concebida como “forças materiais” (PÊCHEUX, 1988, p. 129), constitutivas da produção dos sentidos e do próprio sujeito. Isso quer dizer que não se trata de uma força exterior à língua ou aos indivíduos, o que possibilitaria que em determinadas situações, a língua ou os indivíduos dela pudessem se ver livres, como por exemplo, ao desmascararem os sentidos contidos no LD.

De outra forma, tomando de Althusser (1985) a definição de que a ideologia “é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (1980, p. 77) e de que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito” (1980, p.77), Pêcheux vai dar ao sentido e ao sujeito uma dimensão ideologicamente constitutiva – sentido e sujeito são constituídos ideologicamente, e o papel da ideologia é dissimular a existência tanto do sujeito quanto do sentido, produzindo evidências. (PÊCHEUX, 1988). Nas palavras de Pêcheux (1988, p. 155): “o que oculta essa evidência, como vemos agora, é o fato de que o sujeito é desde sempre ‘um indivíduo interpelado em sujeito’”. Para a AD, então, “a ideologia não é ‘x’, mas o processo de produzir ‘x’”, conforme nos diz Orlandi (1995, p. 09); em outras palavras, podemos dizer que ideologia é um mecanismo de produzir evidências, determinando os sentidos.

Com essa noção de ideologia, como força material a determinar o discurso e os sujeitos, de forma constitutiva, a AD vai tratar o sentido não como algo que está escondido por trás das palavras ou de uma imagem, mas como “efeitos de sentido entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), considerando-se A e B como interlocutores no processo discursivo. No caso do LD, por exemplo, na condição de interlocutores, podemos considerar A como a posição-sujeito aluno e B como a posição-sujeito autor do LD, ou A como a posição-sujeito professor e B a posição-sujeito autor, ou vice-versa.

Vemos que Pêcheux não se refere aos interlocutores (aos sujeitos) como sujeitos empíricos, mas como posições enquanto objeto imaginário, que vão resultar no que Pêcheux chama de posição-sujeito. A posição-sujeito, na AD, refere-se a lugares sociais, determinados por formações imaginárias que constituem o processo discursivo. Não se trata de lugares

físicos, mas das imagens que os interlocutores “atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, conforme escreve Pêcheux (1997, p. 82).

Os efeitos de sentido entre os interlocutores, então, são o que, em AD, é denominado *Discurso*, e esta produção do discurso se dá sob determinadas condições de produção (1997, p. 82), que, segundo Pêcheux, são estabelecidas por “relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)” (1997, p. 82). Entende-se, com isso, que a produção do discurso se dá nas relações entre a materialidade e suas condições objetivas de produção (no caso do LD - como ele é organizado, comercializado, veiculado, utilizado em sala de aula), e as posições projetadas pelos sujeitos do discurso em relação a essas situações, ou seja, no caso do LD, as posições-sujeito alunos, posições-sujeito professores, posições-sujeito autores do LD, entre outras.

Na relação discursiva então, entre alunos, professores e autores do LD, entram em jogo antecipações imaginárias que se referem ao que seja *ser aluno* (imagem da sua posição), do que seja *ser professor* (imagem da posição de seu interlocutor) em nossa sociedade, do que seja *ser autor* (imagem da posição do autor do LD), além da imagem que o aluno, professor e autores fazem também do que seja o LD, imagens que são construídas historicamente e que vão ganhando forma no imaginário dos sujeitos.

Dessa forma, Pêcheux (1988, p. 160) traz, para o estudo sobre os sentidos, a relação constitutiva entre sentido, sujeito, história e ideologia, decorrendo disso que, para problematizar o LD, na sua relação com a ideologia a partir desse aporte teórico, precisamos entender que um texto ou o LD não escondem sentidos por trás das palavras. Assim, não há como os professores ou alunos desmascararem o sentido presente no texto. Por isso, o que nos interessa aqui, é compreender como se dá o funcionamento do LD na produção de determinados efeitos de sentido, na sua relação com os sujeitos - como o efeito de que *no LD* estão contidos os conteúdos necessários aos alunos e que aqueles representam a verdade.

Para realizar este estudo, consideramos também à luz do que diz Pêcheux, que a língua é a base do processo discursivo. Nas palavras de Pêcheux (1997):

Todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estrutura fonológica, morfológica e sintática, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente o objeto da Linguística [...]. É pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos. (1997, p. 91).

É dessa forma que Pêcheux concebe a língua como a base material para a ocorrência do discurso e, desse modo, ao analisarmos o LD, precisamos olhar também para a língua, porém, não como um código apenas, para tentar decodificá-lo na busca por um sentido, mas como acontecimento no mundo, como a base da produção de sentidos. Nesse intuito, buscamos, primeiramente, encontrar pesquisas que tratam do LD também sob este aporte teórico, distanciando-nos da dicotomia estabelecida entre os estudos que apontavam para a necessidade de que ele fosse abolido, sem que fosse problematizado pelos professores e alunos, e aqueles que o consideram um material propício para se *desmascarar* os sentidos supostamente ocultos pela ideologia, que o fazem sob a noção de que esta seja externa à língua e ao sujeito.

Nessa busca por estudos realizados sob o aporte teórico da AD, encontramos as pesquisas coordenadas pela professora Maria José Rodrigues Faria Coracini, realizadas em meados da década de 80 e década de 90, cujos resultados foram registrados em duas publicações organizadas pela autora (CORACINI, 1995 e 1999).

Em suas publicações, a autora ressalta que, na década de 80, também eram raros os estudos que investigavam como os professores eram ou não capazes de lidar com os conteúdos do LD e de como esses eram percebidos, absorvidos e trabalhados pelos alunos. Diante dessa raridade, os pesquisadores que formavam esses grupos de pesquisa se dispuseram a pensar a sala de aula vista por dentro. Foram realizados, então, estudos voltados para os sujeitos e suas relações com os materiais didáticos (CORACINI, 1995) em sala de aula, sendo que o LD constituiu-se como principal dentre esses materiais. Os objetivos dessas pesquisas, entre outros, eram observar, conforme Coracini (1995):

[...] a sala de aula não de fora, mas de dentro [...] para, na medida do possível, problematizar, desnudar a realidade da sala de aula, des-construí-la (não destruí-la e reconstruir um outro modelo que seria sempre semelhante ao precedente), de modo a perceber do interior e pelo interior as regularidades que transformam a aula em uma formação discursiva (com regras de funcionamento próprias, responsáveis pelo efeito de homogeneidade), mas também e, talvez, sobretudo, contradições e conflitos, capazes de provocar mudanças ainda que não se saiba exatamente onde se vai chegar, quais efeitos de sentido, que reações uma tal análise pode suscitar, sabendo em todo caso, que é a via aberta mais propícia à transformação do ensino. (1995, p. 10).

A partir desses estudos, e também de estudos mais recentes, como o de Witzel (2002), que julgamos relevantes principalmente porque não pretendem estabelecer uma dicotomia entre o que é certo e o que é errado numa sala de aula, mas que, a partir das investigações e das análises, suscitam múltiplos efeitos de sentidos com os quais podemos

dialogar, destacamos duas questões que julgamos importantes para a discussão aqui sobre o LD e a produção de sentidos na escola: 1) sua condição de documento no qual reside a verdade e, portanto, sua tendência à homogeneização dos sentidos; 2) suas concepções de professor e aluno como meros executores de tarefas.

3.1.1 O LD como lugar imaginário da verdade e sua tendência à homogeneização dos sentidos

O LD tem sido apontado, a partir de estudos à luz da AD, como os coordenados por Coracini (1995; 1999), como um material que se coloca no contexto escolar enquanto documento no qual residem a verdade e os sentidos determinados *a priori*. Estes estudos apontam, também, que ele tem servido para legitimar determinados sentidos, na medida em que os próprios professores o legitimam quando o utilizam sem questionar as *aparentes verdades* nele contidas ou quando aceitam a ideia do *sentido único*, presente nos modelos de atividades e também nas orientações que são dadas aos professores e alunos.

Esse discurso da verdade é problematizado e definido por Grigoletto (1999), em *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*, como “aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (1999, p. 67). Seu funcionamento, no LD, segundo a autora, pode ser reconhecido por seu caráter homogeneizante, na repetição das estruturas, seções e exercícios, bem como na apresentação, de forma naturalizada, das formas e conteúdos. Há conteúdos, por exemplo, que são apresentados aos alunos e professores como se não tivessem sido construídos historicamente.

Os estudos de Grigoletto (1999) nos ajudam a entender como o modo de funcionamento do LD cria o efeito de ser ele o lugar da verdade e como funciona o cerceamento da produção múltipla de sentidos:

O modo de funcionamento do LD pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (*i.e.*, todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. (1999, p. 68).

Esse caráter homogeneizante no modo de funcionamento do LD, apontado pela autora (1999), é comumente encontrado em atividades, como a que apresentamos a seguir, em que a orientação dada ao professor no Manual Didático cria o efeito de que só há uma resposta possível à questão apresentada aos alunos, produzindo, também, o efeito de que o Manual do Professor é o lugar onde se encontram as respostas certas. Embora a orientação dada aos alunos é de tal forma que nos leva a supor que as respostas às questões apresentadas poderiam ser múltiplas, a orientação dada ao professor no Manual Didático é outra – que se espere determinada resposta por parte de todos os alunos. Vejamos na figura a seguir:

Figura 6: Atividade do LD (1)



Fonte: BRANCO, Maria da Graça; MARINHO, Luzia Fonseca. Coleção plural: Língua Portuguesa. 4º Ano São Paulo: Saraiva, 2011, p.21.

Nessa atividade (Figura 6) elaborada a partir de uma história em quadrinhos, ao ser apresentada a pergunta *Ao se deparar com o herói, o que você acha que a menina pensou?* podemos interpretar que o aluno está tendo a oportunidade de dar sua opinião. O Manual do Professor, porém, apresenta uma única resposta possível: *Ela se lembrou que o herói, ao ser mordido por uma aranha, passou a ter super-poderes...* (Figura 5).

Nesse caso, o LD tenta regular os sentidos, por meio da indicação de uma única resposta, possivelmente a que será considerada correta. Considerando o que diz Pêcheux (1998) sobre o sentido, ou seja, que “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não

existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas, isto é, reproduzidas” (1988, p. 160), poderíamos esperar que os sentidos produzidos pelos alunos pudessem ser diferentes, e por isso pudessem ser diferentes, também, as suas respostas.

Essa atribuição diferente de sentidos é possível, segundo Pêcheux (1988), porque a língua se inscreve na história, e processos discursivos anteriores, já existentes, vão constituir o que em AD se denomina Formação Discursiva (FD). As FDs, com as quais os sujeitos se identificam, é que determinam os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Tomemos como noção de FD na AD o que formulou o próprio Pêcheux (1988):

Chamaremos [...] *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1988, p. 160) (grifos do autor).

É a FD, portanto, segundo o autor, que determinará o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve ser dito numa determinada materialidade discursiva, determinação esta, regulada por formações ideológicas que vão incidir sobre a produção de sentidos a partir de determinadas posições-sujeito. Vemos, na citação acima, que Pêcheux estabelece uma relação constitutiva entre FD e formação ideológica. Essas últimas regulam as primeiras e vão se constituir como um conjunto de forças em dado momento histórico, de forma a estabelecer relações, tanto de confronto, quanto de aliança ou dominação, entre essas forças (MUSSALIM; , 2003, p. 125).

É na FD, então, que essas forças que formam uma formação ideológica vão se articular para determinar os sentidos. Nas palavras de Pêcheux (1988): “Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (1988, p. 163).

Sendo assim, o sentido sempre pode ser outro (ORLANDI, 2005), pois dependerá da identificação do sujeito com determinada FD que o domina, no processo de interpelação do sujeito pela ideologia. Quando há essa identificação do sujeito com a FD, Pêcheux (1988, 215) o chama de *bom sujeito*. Trata-se do sujeito que se identifica com aquilo que constitui determinada FD, e com aquilo que, segundo a FD, pode ou não, deve ou não, ser dito. Mas, há também a possibilidade de contraidentificação do sujeito com a FD, e a este Pêcheux

denomina *mau sujeito*: “[...] o sujeito, ‘mau sujeito’, ‘mau espírito’, se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’ [...]” (1988, p. 215).

No caso da relação entre aluno e LD, por exemplo, os sentidos atribuídos pelos alunos, aos enunciados trazidos pelos autores do LD, podem ser diferentes se as posições-sujeito aluno se identificarem com FDs diferentes das FDs com as quais se identificam esses autores e também os professores.

Mas o que se observa, a partir dos estudos sobre o LD e no exemplo de atividade que apresentamos anteriormente, é que, no processo de regulação dos sentidos na escola, o que há é a predominância de um sentido único, selecionado, segundo nos aponta Mendonça (2003, p. 245), de uma perspectiva de leitores privilegiados, como os “formadores de opinião, críticos literários, autores de livros didáticos, etc”. Segundo a autora, essa definição homogênea do sentido, do ponto de vista de leitores legitimados a produzir a interpretação, contribui para criar um efeito de que o que se encontra no LD é a única verdade possível. Nas palavras da autora, “esses leitores privilegiados se utilizam também da escola e do professor para produzir uma monoleitura autorizada” (2003, p. 245).

Podemos reconhecer isso também no tratamento que os autores do LD dão à relação entre professores/alunos e textos, ao determinar que os alunos competentes são aqueles que melhor decifram os sentidos do que está escrito, sugerindo a existência do sentido verdadeiro, preso às palavras, decorrente do entendimento de que “o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma” (CORACINI, 1995, p. 13); ou então, dependente exclusivamente do leitor, fonte única do sentido, visão que considera o bom leitor aquele “que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções” (CORACINI, 1995, p. 14).

Considerando-se a possibilidade de multiplicidade dos sentidos, a escola, ou o LD, ao silenciar os sentidos múltiplos, produzidos por sujeitos diferentes, e estabelecendo sentidos únicos a determinados enunciados, estarão dando primazia a determinados sujeitos e às suas interpretações. Constitui-se, aí, uma divisão social da interpretação e a reprodução, também, do sentido de escola enquanto espaço reprodutor de uma ordem social que já é excludente.

Segundo Orlandi (2001, p. 28), isso é próprio das formações sociais, “que têm formas de controle da interpretação institucionalmente (mais ou menos) desenvolvidas que são historicamente determinadas”, como a escola. Nesse sentido, o LD torna-se este aliado da escola, ao trabalhar com formações imaginárias, cujas representações de professor são as de

sujeitos que dependem do LD para conduzirem suas aulas, e as de alunos, a de sujeitos receptores e reprodutores dos sentidos determinados *a priori*.

3.1.2 As imagens de professor e de aluno no LD

Ao tratarmos das imagens de professor e de aluno no LD, estamos nos referindo, em AD, às Formações Imaginárias, que constituem as condições de produção de um discurso. Essa designação foi dada por Pêcheux (1997) às representações do lugar que os interlocutores atribuem a si e ao outro no processo de interlocução. Tratando-se dos sujeitos da escola, o que representa ser professor em nossa sociedade? O que representa ser aluno? O que pode (e não pode) dizer um aluno e o que pode (e não pode) dizer um professor? Essas representações não são únicas, não são homogêneas, mas vão ganhando formas e constituindo-se em Formação Imaginária que vão constituir o processo discursivo.

Nessa perspectiva, segundo Pêcheux (1997, p. 82), em toda situação de interlocução e produção de sentidos, estarão agindo imagens que os sujeitos fazem de si (de sua posição-sujeito) e do outro (da posição-sujeito do seu interlocutor), bem como do referente (o objeto da interlocução). Essas formações imaginárias vão constituir parte das condições de produção do discurso, como já foi mencionado.

Dessa forma, Pêcheux propõe que, no processo de interlocução, o locutor, situado em determinado lugar social, antecipa imagens do lugar social de seu interlocutor, experimentando, de certa forma, este seu lugar e imaginando o que o interlocutor vai pensar. Para Pêcheux, “esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso” (1997, p. 77) e não pode ser confundida com um poder atribuído ao sujeito em controlar os sentidos de seu dizer. Há um efeito de controle a partir destas imagens, mas o locutor nunca terá controle sobre as possibilidades que seu discurso pode alcançar no outro.

Essas representações imaginárias são construídas histórica e socialmente e entram em jogo no momento da enunciação; é exatamente por serem construídas histórica e socialmente que são atravessadas “pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’” (PÊCHEUX, 1997, p. 85).

Este já-ouvido e este já-dito se presentificam no momento da interlocução, inscrevendo, mais uma vez, os sentidos na história. Por isso, em AD, o conceito de língua está relacionado constitutivamente à história. Por esta constituição, o já-ouvido ou o já-dito são atualizados pelos sujeitos, imbricados nesse jogo de antecipação em relação às representações acerca das posições sociais dos interlocutores, pois essas posições disputam poderes nas formações sociais onde se inserem.

Para explicar esse processo de antecipação no processo discursivo, a partir das formações imaginárias, Pêcheux formulou o quadro que apresentamos a seguir:

Figura 7: Quadro de Pêcheux sobre formações imaginárias

Expressão que designa as Formações Imaginárias	Significação da expressão		Questão implícita cuja “resposta subentende a Formação Imaginária correspondente”
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX, ([1969] 1997, p. 83).

Esse quadro ilustra como Pêcheux define a intervenção das representações acerca das posições ocupadas pelos interlocutores, na produção do discurso. Utilizaremos essa definição de Pêcheux sobre o jogo de representação imaginária que intervém na produção de sentidos para analisar o enunciado trazido pelo LD, já apresentado anteriormente: *Ao se deparar com o herói, o que você acha que a menina pensou?* (Figura 6). A formulação de Pêcheux (1997) permite-nos questionar o sentido único atribuído ao verbo *achar*, pelos autores do LD no Manual do Professor, quando apresentam uma única resposta a ser dada pelos alunos.

Considerando-se que dependendo das imagens que os alunos antecipam do que seja ser aluno e do que seja ser professor, é possível reconhecer que, se o aluno tem uma imagem de sua posição como alguém que tem a liberdade de dar uma resposta com base naquilo que pensou, e da posição de professor como alguém que permite esta liberdade, o sentido do verbo *achar* pode ser um e sua resposta também; agora, se o aluno antecipar uma imagem de aluno como alguém que deve responder somente o que o professor espera, tendo também a imagem de professor como alguém que só valoriza respostas padronizadas, o

sentido de *achar* pode ser outro, o de descobrir aquilo que é esperado pelo professor. *Achar* pode ter um sentido de *liberdade de expressão*, de *opinião*, mas o aluno também pode se imaginar numa situação onde precisa *descobrir* a resposta que o professor espera ouvir.

Considerando-se o esquema formulado por Pêcheux ([1969]1997) e suas noções de FD e formações imaginárias, enquanto conjunto de dizeres e força determinantes dos sentidos, respectivamente, simulamos um quadro a partir do que foi apontado no LD (Figura 8), levando em conta possíveis antecipações num processo de interlocução entre autores de LD, professores e alunos, cujas formações imaginárias seriam determinadas por uma FD que aqui denominaremos FD mercadológica, à qual consideramos se filiar também o discurso da pedagogia tecnicista e também o discurso presente no paradigma de escola seriada, regulada por formações ideológicas que valorizam uma educação voltada para o mercado de trabalho e por isso valoriza também a técnica, a repetição, a homogeneização, os meios em detrimento dos sujeitos.

Estamos sugerindo que essa valorização de uma educação mercantilista, voltada para a preparação de um contingente de profissionais que atendam a necessidade do processo produtivo, em detrimento de outro contingente, que fica à margem desse processo, tanto no que tange ao mercado de trabalho como ao de consumo, trabalham de forma a regular a posição-sujeito professor e a posição-sujeito aluno na direção em que essas posições sejam representadas como subalternas diante dos sentidos determinados *a priori*, pelo LD.

Consideremos, nesta simulação, A como a posição do autor do LD; B a posição de professor; e C a posição de aluno.

Figura 8: Antecipações de imagens: autores, professores e alunos

Expressão que designa as FIs	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta subentende a FI correspondente”	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Sou o teórico, aquele que estuda, portanto, o detentor do saber científico, saber verdadeiro”.
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“É o sujeito da prática, sujeito despreparado, a quem devo orientar em sua relação com os alunos”.
	$I_A(C)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em C	“É quem deve ser orientado por mim e pelos professores a conhecerem o saber científico (saber verdadeiro) e quem deve responder as questões do livro conforme o sentido por mim atribuído”.
B	$I_B(A)$	Imagem do lugar de B para o	“É o teórico, aquele que estuda, portanto, o detentor do saber

		sujeito colocado em A	científico”.
	$l_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Não tenho tempo de estudar, portanto, vou deixar-me dirigir”.
	$l_B(C)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em C	“É o ser (os seres) para quem devo ensinar o saber científico (saber verdadeiro), que consta no livro didático, lugar da verdade”.
C	$l_C(A)$	Imagem do lugar de C para o sujeito colocado em A	?
	$l_C(B)$	Imagem do lugar de C para o sujeito colocado em B	“É quem espera de mim uma resposta correta. Caso contrário, serei ridicularizado ou reprovado”.
	$l_C(C)$	Imagem do lugar de C para o sujeito colocado em C	“Sou o aluno (burro/inteligente ou esperto), que deve responder corretamente ao professor para não tirar nota baixa ou que deve silenciar para não ser ridicularizado”.

Supomos, ao trazer esta simulação, que o modo de funcionamento de alguns LDs se pauta neste jogo de representações em relação às posições de professor, aluno e autor, determinadas pela FD mercadológica, construídas historicamente e que vão determinando alguns discursos na escola. Mas vale aqui ressaltar que se trata de uma *suposição* do que pode estar em jogo nesse processo discursivo, considerando-se que sejam possíveis outras antecipações, inclusive de posições-sujeito que se contraidentificam com a FD mercadológica.

Posto isso, no caso da imagem do lugar de C em relação ao lugar de A, por exemplo, estamos supondo que seja possível que C nem considere A, pela ausência de discursos, em sala de aula, de que os LDs são produzidos por determinados autores, de tão naturalizado que é o seu uso na escola. Dependendo de como é apresentado o LD ao aluno, este pode concebê-lo como um elemento sem história e até mesmo sem autor; por isso marcamos essa (não) antecipação com um ponto de interrogação.

Ao se pensar nas condições de produção do LD, é importante lembrar que uma prática comum é a produção de dois livros: um destinado aos alunos e um ao professor. Ao analisar essas atividades presentes nos Manuais do Professor, observamos que os professores são concebidos (pela representação imaginária dos autores) como sujeitos a serem guiados pelo LD na sua relação com os alunos. Estes, por sua vez, são vistos como receptores dos conteúdos, que devem seguir as orientações dos professores.

No Livro do Professor (Manual do Professor), comumente são projetadas imagens de professor como um sujeito que precisa recorrer às respostas no manual, cuja função é implementar os objetivos de editores e de especialistas que não necessariamente têm

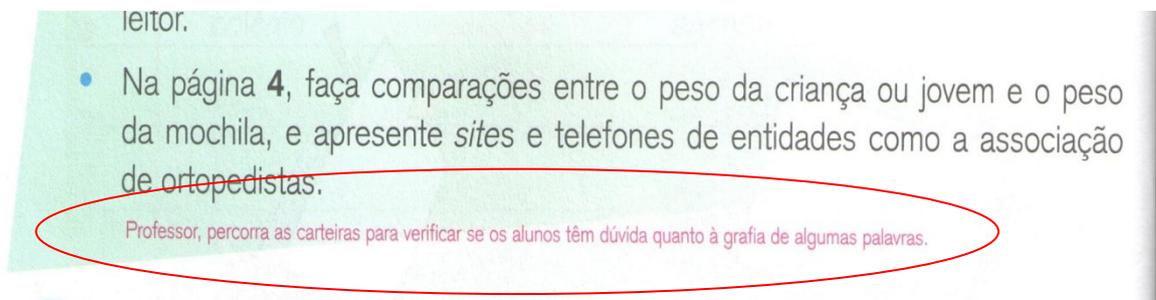
a experiência da sala de aula. Nele se encontram as respostas em colorido, prescrevendo (como se fosse uma receita) a resposta correta, a melhor resposta ou a resposta esperada, cuja expectativa fica em torno de um *ideal* de aluno interpretante, aquele que chega à resposta considerada correta, por si só, porque *é inteligente*, porque *sabe interpretar*, ou de alguém que precisa ser orientado o tempo inteiro para que não fuja dos sentidos dados *a priori* pelo Manual do Professor.

Em sala de aula, na maioria das vezes, o aluno que chega a este sentido pré-selecionado é visto como o que *sabe interpretar*, e por isso é valorizado, reconhecido, tira notas boas e passa para a série seguinte; o que *não sabe*, deve ser orientado pelo professor para chegar ao mesmo sentido, ou, por ser considerado aluno ruim, aluno com dificuldade, aluno despreparado ou aluno que não aprendeu, deve ser repreendido, ou receber apoio, ou, por não ter aprendido, não deve nem pode passar de ano.

Podemos sugerir que, em todos esses casos, a projeção/antecipação é a de que, sabendo do sentido *correto*, do sentido *verdadeiro*, o aluno chega ao *saber verdadeiro*, e dessa forma, se confirmará uma imagem de escola, cuja função é a de transmitir aos alunos os saberes já constituídos como verdades e necessários. Vimos, no primeiro capítulo, que esta função e este sentido têm gerado inquietações no meio educacional, como têm gerado inquietações, também, determinados papéis atribuídos ao professor, como o de reproduzir o que já vem determinado *a priori*.

Observemos, na atividade a seguir, também retirada de um Livro do Professor, que o verbo no imperativo *percorra* nos dá pistas desta Formação Imaginária de professor que precisa ser orientado o tempo todo no sentido de que os alunos cheguem ao que é determinado pelo LD.

Figura 9: Atividade do LD (2)



Fonte: BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. Porta aberta: língua portuguesa. 4º Ano. São Paulo: FTD, 2011. p. 28.

Sugerimos, aqui, que a imagem do que seja ser professor é a de alguém que precisa ser dirigido, inclusive na forma como deve atender a seus alunos, como deve circular pela sala, ou seja, um professor desprovido de autonomia e de capacidade de discernimento, incapaz de saber, por si só, como indagar ou verificar se os alunos têm dúvida. Pode estar funcionando, além dessa imagem, uma representação de professor cuja atividade deve ser facilitada, frente a uma carga horária de trabalho centrada somente no fazer em sala de aula, desprovida de tempo para estudos teóricos e para a preparação do seu próprio planejamento.

Em ambos os casos, as formações imaginárias envolvidas aqui nos remetem à ideia de professor como mero tarefeiro, como alguém que desenvolve um trabalho individualmente, o que pode ser reforçado com a utilização do verbo no modo imperativo, pelo qual o LD tenta ordenar e guiar os professores e alunos em suas tarefas. Verbos como *faça, estimule, chame, aproveite, conduza, explique*, entre outros, são marcas linguísticas que nos levam a dizer o quanto a imagem de professor como tarefeiro, mencionada por Arroyo (1999), se reafirma nos LDs. Isso porque estamos entendendo que a voz dos autores, comandando os passos dos professores, materializa-se nesse modo verbal.

Estes verbos no imperativo nos remetem às correlações de força na produção de sentidos, engendradas sob condições históricas, em que os professores que estão no cotidiano da sala de aula são vistos como meros executores a serviço de uma ordem social que determina quem tem o direito à interpretação. Podemos apontar que, nessa correlação de forças, entre o professor e o LD, este se impõe, delimitando espaços a partir dessas imagens e da imagem do LD como o lugar da verdade, do sentido legitimado.

A respeito dessas imagens, Carmagnani (1999) aponta, em *A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE*, algumas concepções de professor e de aluno pressupostas no LD, em atividades de redação. Segundo a autora, as que predominam são as seguintes: professor como reproduzidor de conteúdos x aluno receptor; professores e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros; professores e alunos como personagens executoras de tarefas; professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita (1999, p. 129).

Os estudos de Carmagnani (1999) apontam, portanto, para representações sobre as posições-sujeito professor, construídas ao longo da história, às quais nos remetem à concepção de professor da pedagogia tecnicista, tratada por Saviani (2008a) e abordada por nós, no primeiro capítulo, como aquela que decorre de uma mudança no modo de produção industrial e que, no Brasil, abrangeu também o campo educacional, principalmente a partir do período ditatorial.

Nessas condições de produção, cujas imagens de professor, no LD, são a de sujeito despreparado e/ou de tarefeiro e de aluno como um aluno ideal e mero receptor, a produção de sentidos na escola vai sendo homogeneizada, pois determinados sentidos vão sendo constantemente reproduzidos enquanto outros são silenciados.

Vimos, no primeiro capítulo, porém, e também nos estudos de Freitag, Costa e Motta (1989), que o LD vem sendo estudado e problematizado principalmente após a década de 80, e essa problematização levou alguns professores a substituí-lo por outras formas de organizar os conteúdos, ou utilizá-los de maneiras diversas, à base de uma expectativa de que, diante dessas atitudes, poder-se-ia romper com um ensino conteudista ou até mesmo eliminar seus efeitos ideológicos sobre os professores e alunos.

Por uma ou outra, ou por ambas as expectativas, isso ocorreu também nas escolas em Ciclos de Formação de Criciúma, a partir da instituição do sistema, em 2003, e isso nos faz perguntar, sob os pressupostos da AD, se ainda há lugar para o LD nessas escolas e se este continua produzindo efeitos no trabalho dos professores que participaram desta pesquisa.

3.2 O LD NAS ESCOLAS EM CICLOS DE FORMAÇÃO DE CRICIÚMA – ENTRE O MESMO E O DIFERENTE

Ao considerar que o discurso se inscreve na História, a AD considera que o sujeito, ao enunciar, atualiza já-ditos em outros lugares e em outro momento histórico, mas não só, pois, pela mesma razão histórica, esses dizeres se transformam. Essa transformação, porém, não apaga os sentidos antes existentes, pois estes podem continuar produzindo efeitos nos dizeres do sujeito, em qualquer momento e em qualquer lugar, a depender da FD com a qual o sujeito se identifica. É possível considerar, portanto, a existência simultânea de sentidos diferentes (INDURSKY, 2002).

É essa possibilidade que nos permite, também, investigar se o LD continua a produzir algum efeito nos dizeres das professoras e diretoras que participaram desta pesquisa.

Utilizamo-nos, mais uma vez, dos estudos de Coracini (1999), que nos aponta, em *O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula*, três situações diferentes em que se dava o uso do LD em sala de aula, na época em que foram realizadas as suas pesquisas (década de 90).

A primeira situação descrita pela autora refere-se àquela em que os professores tomavam o LD como um material indispensável para o seu trabalho, disso decorrendo uma atitude quase que fiel à sua organização sequencial, no trato dos conteúdos e suas respectivas séries. Segundo Coracini (1999):

Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada, dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; esta autoridade reconhecida carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber. (1999, p. 23).

Nesta situação, o LD era considerado como o único ou primeiro instrumento a ser utilizado pelos professores, dada sua condição de lugar da verdade, lugar do conhecimento legitimado. Neste caso, ganha um lugar de centralidade no processo pedagógico, graças a essa legitimidade construída historicamente e que se reproduz na valorização que lhe é atribuída também pelo professor. O LD é reconhecido pelos próprios professores que, mesmo apontando defeitos nos livros, apontam, de outro modo, diversas razões para não descartá-los, como discorre a autora:

Embora reconhecendo os defeitos dos livros, muitos professores preferem adotar um por diversas razões: os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas. (CORACINI, 1999, p. 35).

Numa outra situação apontada pelas pesquisas de Coracini (1999), os professores criticavam o LD e o substituíam por outras formas de organizar as aulas, mas dispensando somente sua sequência e organização. Neste caso, os professores buscavam em vários LDs as atividades que lhes interessavam. Conforme a autora, essas atividades resultavam “num mosaico (ou melhor, uma colcha de retalhos, sem planejamento algum) constituído de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim, de livro para livro.” (1999, p. 24).

Nessa situação, os professores ainda buscavam o LD como o material onde se encontram os conhecimentos e as atividades adequadas para as suas aulas, porém, o faziam de forma dispersa, produzindo um efeito, ilusório, segundo Coracini (1999, p. 24), de serem eles os autores dos materiais. O que acontecia é que, em vez de um LD, os professores passaram a adotar vários LDs, dos quais retiravam suas atividades.

Numa terceira situação apresentada por Coracini (1999, p. 24), encontravam-se os professores que não buscavam, nos LDs, os textos e as atividades a serem utilizados com os alunos. Formulavam suas próprias atividades, buscando textos em outras fontes, como jornais, revistas, entre outras. Porém, o que as pesquisas demonstraram é que, geralmente, as atividades formuladas pelos professores com base nesses textos seguiam as mesmas formas de organizá-las, trazidas pelos LDs.

Essa reprodução de modelos de atividades presentes no LD é apontada por Coracini (1999) como consequência de sua legitimação na escola. O LD, segundo a autora, se faz presente no imaginário do professor, e por isso, organizar as atividades da mesma forma que organizam os LDs, mesmo sem a presença destes, se dá porque o LD já se encontra, de certo modo, “internalizado no professor” (1999, p. 24).

Essa internalização da forma de organizar as atividades com base no LD nos remete novamente à incidência da Formação Imaginária no processo discursivo, como nos apontou Pêcheux (1997), em seu esquema sobre as antecipações de imagens. À luz do formulado por Pêcheux e destacado por Coracini (1999, p. 24), podemos sugerir que, ao produzir as atividades para os alunos, mesmo sem o uso direto do LD, as formações imaginárias, tanto em relação aos alunos quanto àquilo que a eles deve ser ensinado (e que está no LD), entram no jogo discursivo, atualizando este sentido de lugar da verdade, nessas atividades, e reproduzindo essa legitimação do LD.

Os estudos de Witzel (2002), um pouco mais recentes, apontam que este, altamente valorizado, transformou-se em algo imprescindível, representado como fonte de conhecimento e de verdade, recaindo sobre o professor um efeito silenciador. Conforme a autora, “a voz do LD encobre a voz do professor” (2002, p. 3), porque este é visto como um “ser que não tem voz nem vez” (2002, p. 20).

Essas situações por nós destacadas das pesquisas de Coracini (1999) e de Witzel (2002) nos fazem pensar no quanto a presença do LD é legitimada na escola pelos próprios professores, que dificilmente conseguem desvincular suas práticas daquilo que vem pronto e organizado nesses manuais. Vimos, segundo as pesquisas de Coracini (1995;1999), que, mesmo nas escolas onde eram instituídas outras formas de organizar o planejamento, o LD ainda tinha seu lugar (seus lugares) garantido(s) nas práticas dos professores, disputando seu espaço e produzindo seus efeitos.

Essas tentativas de ruptura com o LD levaram Souza (1995), em *Do monumento ao documento* a questionar se abolir o LD seria, em si, uma garantia de abandono do ensino tradicional e uma forma de se alcançar outra possibilidade de trabalho em sala de aula. De

acordo com a autora (1995), suas pesquisas, na época (década de 90), apontaram para mudanças na imagem que os professores tinham do LD, mas não no paradigma que o sustentava – o de lugar da verdade.

Abolido ou não, o que observamos hoje é uma mudança de imagem do livro didático, deslocado do status de senso comum ao status de tabu. O professor pode ter uma atitude crítica em relação ao livro didático, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino ou ele pode, ainda, sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no livro didático, utilizando-o enquanto “muleta”. (1995, p. 117).

Embora, na época da pesquisa realizada por Souza (1995), tenha havido esse deslocamento na imagem do LD, ou seja, de uma imagem do LD como um material imprescindível ao trabalho em sala de aula, à imagem de material a ser hostilizado e abolido das práticas pedagógicas, a questão que a autora coloca acima, indagando se, ao abolir o LD, os professores estariam abolindo também suas atitudes em relação a ele como o lugar do conhecimento verdadeiro e necessário aos alunos, foi por ela respondida como não, levando a pesquisadora à outra questão:

Parece-nos que o contexto escolar não conseguiu, ainda, abrir mão do paradigma “transmissão de conhecimento via livro didático” e a questão talvez não esteja em “abandoná-lo” simplesmente, mas, sim, em questionar essa ordem paradigmática que coloca o livro didático enquanto fonte única, universal de referência para a sala de aula. (1995, p. 117).

O que diz a autora nos remete à substituição do LD por outras formas de organizar o planejamento, proposto pelas escolas em Ciclos de Formação, que, ao mudar o sistema de ensino, coloca em questão esta ordem paradigmática por ela mencionada, ou seja, um paradigma que coloca o LD na escola como fonte inquestionável dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, secundarizando, inclusive, o papel do professor.

Ao olhar para essas escolas, que se propuseram a romper com este paradigma, então, buscamos saber se o LD ainda produz algum efeito no trabalho dos professores. Para isso, analisamos as entrevistas realizadas com cinco professoras e duas diretoras dessas escolas. Tomemos, primeiramente, a SD a seguir, proferida pelo sujeito enunciador P1, que foi indagado sobre o uso do LD em sua prática pedagógica.

SD1. Conforme o que tu planeja, às vezes a gente procura usar o livro didático porque aquele conteúdo tá lá, aquela atividade tá lá, né, então a gente planeja, procura um monte de livro didático de língua portuguesa, de história, aí tu trabalha em cima daquilo ali, mas não necessariamente tu usa o livro didático, é mais um recurso pra ti, porque as vezes tem atividades bem legais, coisas que tu pode ta

aproveitando, que tu não precisa ta xerocando, que tu não precisa ta.. então a gente usa mais assim, neste sentido, mas não frequentemente, aquela coisa.... (P1)

Observa-se que o discurso em torno do LD como lugar de conteúdo se atualiza nos dizeres do sujeito-enunciador pelo funcionamento do advérbio *lá*, que reforça o LD como o lugar do conteúdo, ou seja, um sentido de que, se e quando a professora precisar de determinado conteúdo, ele *estará lá*, no LD. Isso faz ressoar um sentido estabilizado de LD como o lugar onde residem verdades legitimadas, certezas inquestionáveis, uma pista de que o LD é algo imprescindível às práticas pedagógicas do professor.

Vemos essa sequência (SD1) sendo produzida/determinada por uma FD-Mercadológica, para a qual o LD tem um sentido de suporte que oferece segurança a um professor despreparado e tarefeiro, a quem, por sua vez, caberia somente a tarefa de seguir as orientações contidas no Manual do Professor, ou seja, como um sujeito a operar os meios de produção já prontos e não de alguém que possa se apropriar desses meios e diversificar suas fontes de pesquisa.

O mesmo ocorre nas SDs seguintes:

SD2. Tem como recurso. Às vezes dá pra gente fazer trabalho em grupo, como pesquisa também num tema, a gente... principalmente em Ciências, assim, separa lá os livros didáticos que tem aquele conteúdo e eles podem pesquisar e a gente orienta. O livro didático é usado mesmo como um.... (P2)

SD3. Assim oh, eu usei pouco o livro didático mais pra interpretação e pra leitura porque aquele livro eu achei bom e tinha alguns, algumas, alguns fragmentos de texto bem legais, assim, que dava pra trabalhar a interpretação, a interpretação, inclusive do, as perguntas do livro eram boas. Então, eu trabalhei isso no livro didático. (P4)

Estas duas últimas SDs (SD2 e SD3) também nos mostram a FD-Mercadológica determinando um sentido para o LD como o lugar do conteúdo – daquilo que se evidencia que o professor (representação imaginária de professor como alguém despreparado) precisa para conduzir suas aulas.

Este sentido que se mantém nos remete ao que diz Pêcheux (2006, 41), sobre ser uma utopia achar que, após um acontecimento histórico (um fato novo), o que havia antes não continue a produzir seus efeitos. Isso porque, para a AD, a história é imanente à linguagem, mas, por efeito ideológico, essa historicidade é dissimulada pelo sujeito que enuncia. Segundo Orlandi (1993), o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

O interdiscurso é definido por Pêcheux como “o todo complexo dominante das formações discursivas” (1988, p.162) e é porque a língua e o sujeito se inscrevem na história, que há um retorno inconsciente do sujeito enunciador ao *já-dito* (disperso no interdiscurso) e que se produz novamente no momento da formulação, na dimensão do intradiscurso. Isso permite que os sentidos existentes antes de determinado acontecimento histórico continuem produzindo efeitos.

É disso que estamos tratando quando dissemos que o sentido de LD enquanto lugar privilegiado do conteúdo se mantém no enunciado do sujeito-enunciador, pois, mesmo com a instituição dos ciclos e de outras formas de organização do planejamento, alguns já-ditos sobre o LD retornam no enunciado desta posição-sujeito professora, que valoriza o LD como o lugar onde está aquilo de que ela precisa para as suas aulas.

Entretanto, tanto os dizeres das professoras/diretoras, como os textos dos alunos, são determinados também por outra FD, que estamos denominando FD-humana-emancipatória, constituída por um conjunto de dizeres sobre a escola, que coloca o ser humano como o centro do processo educativo, com vistas à sua emancipação em relação aos valores mercantilistas. Dessa forma, são dizeres que vão valorizar a substituição do LD pela possibilidade de os professores organizarem seu próprio planejamento, colocando professores e alunos como protagonistas de suas práticas. Vejamos:

SD 1. Conforme o que tu planeja, às vezes a gente procura usar o livro didático porque aquele conteúdo tá lá, aquela atividade tá lá [...] mas não necessariamente tu usa o livro didático [...], mas não frequentemente, aquela coisa.... (P1)

SD 3. Assim oh, eu usei pouco o livro didático mais pra interpretação e pra leitura porque aquele livro eu achei bom e tinha alguns, algumas, alguns fragmentos de texto bem legais, assim, que dava pra trabalhar a interpretação, a interpretação, inclusive do, as perguntas do livro eram boas. Então, eu trabalhei isso no livro didático. (P4)

Ao analisarmos o efeito da conjunção *mas* e dos advérbios *não necessariamente* e *não frequentemente*, na SD1, e do advérbio *pouco*, presente na SD3, observamos um efeito de sentido de relativização ao que foi determinado pela FD mercadológica. Isso porque consideramos que há, neste processo discursivo, uma disputa de sentidos nos dizeres dos sujeitos enunciativos.

Essa produção de relativização presentifica as problematizações presentes nos pressupostos dos ciclos, que questionam o LD como o lugar do conteúdo a ser ensinado aos alunos. Os sujeitos da pesquisa, identificados também com a FD humana-emancipatória,

utilizam-se dos advérbios de negação, de modo e de tempo, e da conjunção *mas*, para relativizar o que foi enunciado sobre o LD como o lugar onde é buscado o conteúdo.

A observação destas duas FDs, mercadológica e humana/emancipatória, determinando os dizeres apresentados nessas SDs, nos remete ao que diz Pêcheux sobre a possibilidade de agitação nas filiações sócio-históricas de identificação dos sujeitos com determinadas FDs (2006, p. 56), provocada pela possibilidade de o sujeito filiar-se também a outra FD. Isso porque, conforme Pêcheux (1988), o caráter contraditório é imanente a todo processo discursivo: “As contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classe” (1988, p. 93).

Observe-se que a noção de contradição na AD está estritamente ligada à ideologia. Para Pêcheux (1988), a ideologia constitui toda formação social, num dado momento histórico, constituindo, assim, o discurso. Pêcheux vai apontar para a natureza contraditória das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, apontando, também, a natureza contraditória a que está sujeito qualquer discurso e qualquer posição-sujeito. Para Pêcheux, é a contradição que marca a possibilidade de agitação nas filiações históricas de identificação a determinadas FDs: “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes [de memória] e trajetos [sociais]” (2006, p.56), possibilitando essa agitação nas filiações a uma FD e a identificação com outra.

Torna-se necessário ressaltar que a noção de contradição formulada por Pêcheux (1988; 2006) não é a contradição comumente concebida como algo a ser superado, a ser eliminado; superação que a maioria das ciências e as instituições buscam, determinadas pela necessidade de um mundo coerente, “semanticamente normal”, como nos diz Pêcheux (2006, p. 34). A contradição, para Pêcheux, se presentifica no discurso, sem que o sujeito tenha controle, pois, como vimos, as Formações Ideológicas também são contraditórias, assim, como as FDs que determinam os dizeres desses sujeitos.

Essa noção de contradição postulada pela AD nos permite observar que o discurso que marca o uso do LD como o lugar da verdade parece sofrer uma desestabilização nos dizeres dessas professoras, diante da disputa de sentidos entre as duas FDs. Observam-se fissuras nos enunciados das professoras, e se a sedimentação de processos de significação, como nos diz Orlandi (2001, p. 21), se faz historicamente, a inscrição na história de outros

sentidos para o LD, como o de *recurso não utilizado frequentemente*, ou *pouco utilizado*, pode estar provocando o *diferente*.

Observamos também, na SD6, o jogo tenso a respeito do uso do LD, provocando efeitos de dúvida nos dizeres do sujeito enunciador:

SD4: Se a gente vai acompanhar uma atividade de Língua Portuguesa, é uma manhã inteira, não dá pra encaixar na proposta que a escola tem de trabalhar algumas áreas. (P3)

SD5: E aí eu acabo às vezes deixando ele de lado. E aí me sinto um pouco.... manca. Sabe? Porque também parece que eu to dispensando algo que também parece que é importante. (P3)

Observa-se que o sujeito enunciador da SD4 e da SD5, ao enunciar, presentifica alguns aspectos já-ditos sobre o uso do LD; atualiza problematizações a respeito de seu uso e sobre a iniciativa de deixá-lo de lado porque há um descompasso entre o que traz o LD e aquilo que ele precisa trabalhar.

Essa iniciativa, entretanto, de deixá-lo de lado devido a este descompasso, causa ao sujeito enunciador uma inquietação. Jogam, novamente, neste processo discursivo, a determinação da FD humana-emancipatória, que também valoriza a relação entre os conhecimentos das diversas áreas, com a determinação da FD mercadológica, cujos valores atribuem ao LD um sentido de imprescindibilidade. Este *sentir-se um pouco manca*, enunciado pelo sujeito P3 produz um efeito de dependência em relação ao seu uso, e aí, sentidos de *autonomia* (FD humana-emancipatória) da professora em escolher o que trabalhar e de *dependência* (FD mercadológica) com relação ao LD se confrontam, disputando espaço nos dizeres deste sujeito enunciador.

Essa disputa por sentidos entre as FDs nos remete às relações de força no discurso. Encontramos em Orlandi (2001), uma definição pertinente para o que estamos concebendo aqui, como relação de força no discurso:

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as FIs. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constituído das significações. Tecnicamente, é o que se chama relação de forças no discurso. (2001, p. 18)

Se considerarmos o que disse Grigoletto (1999), ou seja, que um dos fatores que contribuem para o efeito de uniformização nas reações dos educandos é “a repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm

constantes por todo o livro” (1999, p. 68), podemos apontar que o LD está sendo ressignificado nessas escolas que não mais o tomam como o ponto de partida. Dizemos isso porque a seriação e a sequência, comuns no LD, estão sendo desestabilizadas na medida em que o planejamento das professoras parte de um trabalho elaborado pelo coletivo da escola, e em dois casos, a partir de uma pesquisa na comunidade, levando em conta, também, as especificidades de cada aluno.

SD6: Hum hum... Não necessariamente foi um projeto, mas tá ligado ao Complexo Temático, porque nós partimos este ano do... , a fala significativa dizia respeito à rua, da rua a gente alcançou a cidade, e eu apresentei então um poema pras crianças de um poeta popular que cantou Criciúma em poesia e depois foi proposto pra eles recuperarem lembranças de um projeto que eles participaram no outro ano, que foi a Turminha do Futuro, que eles saíram pela cidade e aí eles lembraram de alguma, algum ponto da cidade... (P2)

A SD6 nos permite observar que, nas atividades desenvolvidas por este sujeito enunciativo, há um movimento não muito comum nos LDs, de levar as crianças a buscarem, na lembrança, atividades desenvolvidas em anos anteriores. Isso foi possível realizar porque essa professora, a partir de sua participação do planejamento coletivo da escola, pôde estabelecer uma relação entre o que foi realizado no ano anterior e o que estava sendo proposto nessa aula.

Observa-se, portanto, nesta materialidade da SD6, a quebra de uma rotina, de uma constância nos modelos de atividades, comum nos LDs e que, segundo Grigoletto (1999), produzem efeitos de homogeneização dos sentidos; de certo modo, observa-se aí uma mexida nas fileiras dos sentidos, lembrando-nos o que diz Pêcheux (1983 [2006]), ou seja, “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (p. 56).

Podemos dizer, então, que essa identificação simultânea com as duas FDs antagônicas estabelece, no discurso das professoras, um movimento contraditório, sentidos atribuídos ao LD na ordem da repetibilidade, sentidos já-lá, determinados pela FD mercadológica, e sentidos que tentam se instaurar, determinados pela FD human emancipatória, remetendo-nos ao que diz Orlandi:

Da observação da linguagem em seu contexto, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico. O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem). (2001, p. 20).

Do que diz Orlandi (2001), e retomando Pêcheux, quando diz que é utopia acreditar que é possível negar o peso do passado (2006, p. 41), consideramos que seria utópico, também, acreditar que, após a instituição do sistema e a utilização de outras formas de organizar o planejamento, o LD não estaria, ainda, produzindo efeitos na prática dos professores e em seus dizeres. Entretanto, frente às SDs recortadas das entrevistas das professoras, é possível apontar que os sentidos sedimentados em torno do LD, ou seja, o sentido de lugar da verdade e de documento a orientar os professores, não reina mais sozinho em seu discurso.

A abertura para a multiplicidade de sentidos, então, desestabiliza o domínio do sentido único, tomado como verdadeiro. Consideramos que essa tensão entre o mesmo e o diferente em torno do uso (não uso) do LD provocou um deslocamento de sua posição enquanto lugar da verdade. Porém, sem apagar por completo sentidos outros já existentes, pois efeitos de sentido sobre sua condição de lugar do conteúdo e como material imprescindível continuam a ressoar nos dizeres das professoras.

Diante deste deslocamento, passamos a investigar se isso provocou abertura para a multiplicidade de sentidos em atividades de produção textual que se desenvolveram a partir de outras formas de organizar o planejamento; e se esta abertura foi capaz de provocar um Acontecimento Discursivo (AcD), a partir do que propõe Pêcheux (2006), o acontecimento como o ponto em que um enunciado rompe com a estrutura vigente, inaugurando uma ou novas formas de dizer, uma nova rede de dizeres possíveis.

4 OS TEXTOS DOS ALUNOS NAS ESCOLAS EM CICLOS: IRRUPÇÃO DE ACONTECIMENTO DISCURSIVO?

Observamos no capítulo anterior que, no que concerne ao uso do LD nas práticas pedagógicas das professoras que trabalham nas três escolas organizadas em ciclos de Criciúma e que participaram desta pesquisa, há um movimento de sentidos entre o que se repete e o diferente, um deslizamento, a nosso ver, que sugere uma abertura para pensar o LD a partir de outras possibilidades que não só a de material conteudista. Isso não nos permite dizer que o LD, enquanto material norteador dos conteúdos escolares, deixe de aparecer na sala de aula, mas observamos aí um movimento importante entre as práticas que buscam ressignificá-lo e aquilo que resiste dele.

Este jogo de forças entre o que se repete e o diferente nos remete ao trabalho da contradição, que, conforme Pêcheux (2006), e como já mencionamos, é imanente a qualquer processo discursivo e, portanto, não é algo a ser vencido, resolvido, é algo com o qual precisamos lidar, porque é próprio de todo processo de mudança. E mais que isso, é algo que pode nos dizer muito do modo como os dizeres se instalam e se desinstalam, enfim, como o discurso se transforma. Entretanto, diante da contradição, comumente somos levados, conforme senso comum, a dela nos afastar, a tentar resolvê-la, pois acostumados estamos a entender o mundo a nossa volta numa lógica maniqueísta: ou isso ou aquilo. Ignoramos, desse modo, que, para todo processo de transformação, é necessário o movimento de forças contraditórias.

Retomando esta noção de contradição como força imanente a qualquer processo de mudança, remetemo-nos novamente a Pêcheux (1988), que, ao desenvolver suas formulações sobre uma teoria materialista do discurso, formula sua posição frente aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), considerados, por Althusser (1985, p. 79), como reprodutores das relações de produção capitalista, incluindo, entre esses aparelhos, a Escola.

Para Pêcheux (1988), “os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante [...], eles são seu lugar e meio de realização” (1988, p. 144-145), e por isso, não são “máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes” (1988, p. 145), mas lugares de conflitos, de luta de classes, e portanto, “simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção [...]” (1988, p. 145).

Podemos tomar a escola, então, sob os pressupostos de Pêcheux (1988), como uma instituição complexa, porque constituída de relações de “contradição-desigualdade-

subordinação entre seus elementos” (1988, p. 145), e lugar onde se dá a regulação dos sentidos, não num movimento homogêneo, igual, mas sob forças contraditórias de reprodução-transformação.

Considerando-se, então, que o sentido pode ser regulado e interditado, mas, por se inscrever na história, pode se produzir novamente, fazendo de qualquer processo de mudança um movimento contraditório, marcado pela existência daquilo que se repete e do novo que tenta se instaurar, é possível entender por que não se substitui uma postura social por outra, uma lei educacional por outra, um modo de fazer escola por outro, sem que haja um conflito insistente e contemporâneo de forças opostas: as que resistem e as que buscam fazer irromper um novo lugar, que se sustentará ou não.

Nesse sentido, ao olhar para a mudança do sistema escolar em série para o sistema em ciclos, que vem ocorrendo desde a década de 80 em algumas escolas brasileiras e que aconteceu, também, em Criciúma (2003), não podemos pensar que, com a instituição de um outro sistema, estejam eliminados todos os elementos que caracterizavam o sistema em série, a exemplo do que observamos sobre o LD, que continua a produzir seus efeitos nessas escolas, num movimento contraditório.

É diante deste jogo contraditório de forças, existente entre o uso do LD e outras formas de organizar o planejamento nessas escolas, que nos propomos, ao olhar para os textos dos alunos e para as entrevistas com as professoras e diretoras, investigar se esse processo provocou mudanças significativas no trabalho com os sentidos, a ponto de consideramos que seja possível ressignificar o trabalho da escola, ou seja, dar outros sentidos à escola, como preconizam as propostas de instituição dos Ciclos de Formação.

Investigando se houve novas cadeias de sentido e se estas ecoaram nas produções textuais dos alunos e no discurso das professoras/diretoras, passamos a investigar se essas mudanças podem ou não ser consideradas um Acontecimento Discursivo (AcD), à luz do que formulou Pêcheux, em sua análise sobre o enunciado *On a gagné* (Ganhamos) ([1983] 2006).

Para isso, discutiremos as ideias desenvolvidas pelo autor no livro *Discurso: Estrutura ou acontecimento* ([1983] 2006), bem como apresentaremos, também, neste capítulo, uma análise de enunciados que fazem trabalhar a memória na ordem da repetibilidade e também de enunciados que possam nos apontar movimentos de contradição em direção a uma possível multiplicidade de sentidos, o que pode nos permitir identificar, se houve, ou não, um AcD com a instituição dos Ciclos de Formação nas três escolas de Criciúma.

4.1 O ACONTECIMENTO DISCURSIVO EM PÊCHEUX

Pêcheux (1983 [2006]) vai trabalhar no livro *Discurso: Estrutura ou Acontecimento?* a noção de AcD como novos dizeres que, ao irromperem de uma ruptura com o repetível, permitem a inscrição desses novos dizeres na memória discursiva, sem, no entanto, conforme nos lembra Indursky, “apagarem a memória dos sentidos já-lá” (2002, p. 119).

Tanto a noção de AcD quanto a de memória discursiva foram minuciosamente trabalhadas por Pêcheux, neste livro, em sua análise sobre o enunciado *On a gagné* (Ganhamos), proferido após a vitória de François Mitterrand à presidência da República da França, em 10 de maio de 1981, e “repetido sem fim como um eco inesgotável, apegado ao acontecimento”, como escreveu o próprio Pêcheux (2006, p. 21).

A análise de Pêcheux sobre *On a gagné* nos leva à opacidade deste enunciado, na medida em que ele o compara a um grito de *Ganhamos* num evento esportivo, comumente proferido por uma torcida vitoriosa – pelo qual os espectadores-torcedores, segundo Pêcheux (2006, p. 21), até então participantes passivos, passam a agir ativamente por gestos e vozes. No *On a gagné*, que se refere ao evento sociopolítico de 10 de maio de 1981, há, segundo Pêcheux, um encontro entre o evento da atualidade (a vitória de F. Mitterrand nas eleições) e a memória (efeitos que decorreram de um evento esportivo comum), cujo entrecruzamento produz o que Indursky denomina efeitos de memória (2002, p. 104).

Faz-se necessário esclarecer, porém, de que memória Pêcheux está tratando em sua análise e a que memória também estaremos nos referindo durante a análise de nossa materialidade discursiva. Para isso recorreremos a Indursky, que, citando Pêcheux escreve:

Memória em Análise do Discurso não é entendida como memória individual, mas como um tecido social, constituído de ... “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social, inscrita em práticas...”. Desse entrecruzamento resulta o efeito de memória, que é fortemente lacunar, possibilitando que os sentidos deslizem, derivem, se transformem, se re-signifiquem. (PÊCHEUX, 1999, p. 50, apud INDURSKY, 2002, p. 104)

A memória discursiva, em AD, refere-se, portanto, a uma memória social de onde cada sujeito enunciadador, de forma inconsciente, ou não, recupera sentidos já-ditos e os atualiza no momento de sua enunciação. Sendo a língua ou os enunciados constitutivamente equívocos, opacos, essa atualização dos sentidos já-lá podem sofrer deslizos a cada

formulação. É por causa deste caráter lacunar do efeito de memória, por essa opacidade do enunciado, que Pêcheux (1983 [2006]) vai observar no grito *On a gagné*, um *Ganhamos* aberto a diferentes possibilidades de efeitos de sentido, a depender de quem enuncia o grito. E é essa singularidade que faz com que o autor considere esta materialidade como a marca de um AcD. Conforme Pêcheux (2006), há uma tensão no funcionamento do enunciado “*On a gagné*”, entre o que se repete de um evento esportivo e o que se atualiza no campo político, abrindo lacunas para a multiplicidade de novos sentidos.

Segundo Pêcheux, questões do tipo “Quem ganhou na verdade? Em realidade? Além das aparências? Face à história? etc. aparecem como questões que não seriam pertinentes e, no limite, até absurdas, a propósito de um resultado esportivo.” (2006, p. 22). Isso porque a questão *Ganhamos* no que se refere a um evento esportivo geralmente se encerra no resultado – Quem ganhou? X ou Y, ponto; colocando em processo apenas o próximo jogo, processo que também tende a se encerrar na mesma disjunção.

Já o enunciado *Ganhamos*, referente ao evento sociopolítico do dia 10 de maio de 1981, segundo Pêcheux (1983 [2006]), é aberto à possibilidade da produção múltipla de efeitos de sentido, a depender de quem o pronuncia ou não o pronuncia. Isso por causa da opacidade da língua e da incompletude do discurso.

Para o autor (2006), este enunciado, no encontro entre a memória discursiva (que traz para a enunciação o *Ganhamos* de um evento esportivo e seus gestos) e a atualidade de um evento sociopolítico, abre lacunas para que os sentidos sejam reorganizados, possibilitando o rompimento com os sentidos *já-lá*, ressoando novos dizeres, novas discursividades. Pêcheux analisa o *Ganhamos* relacionado ao evento sociopolítico e, dessa forma, aponta as lacunas abertas neste enunciado que dá margem a diversas interrogações:

Quem ganhou? Os militantes dos partidos de esquerda? O povo da França? Os que sempre apoiaram a perspectiva do Programa Comum? Ou aqueles que, não mais se reconhecendo na categorização parlamentar direita/esquerda, se sentem, no entanto, liberados subitamente pela partida de Giscard d’Estaing e de tudo o que ele representa? Ou daqueles que nunca tendo feito política, estão surpresos e entusiasmados com a ideia de que enfim ‘vai mudar’? (2006, p. 24).

Segundo Pêcheux (2006), o *nós* neste grito mistura diversas posições-sujeito – funde várias posições, das quais podem derivar inúmeros efeitos de sentido, diferentes da disjunção previsível de um jogo esportivo – ganhou X ou Y. Isso pode acontecer porque há um vazio deixado pelo enunciado *Ganhamos* – um vazio que mostra a incompletude e a instabilidade do discurso.

Mas Pêcheux prossegue tomando um sentido considerado por ele como plausível ao *Ganhamos*, que poderia ser tomado como mais estável: “A esquerda toma o poder na França” (2006, p. 26). Entretanto, sua análise também chega à pluralidade de sentidos que se produzem na opacidade do que venha a ser este poder, pois, segundo suas próprias palavras:

O “poder” aparece, efetivamente, ora como um objeto adquirido (justo resultado de um grande esforço, ou efeito inesperado da sorte; de toda forma, o bem supremo que vai administrar o melhor para o bem de todos), ora como um espaço resistente à conquista, no confronto contínuo contra as feodalidades de toda ordem (que tudo fizeram para que “isto jamais acontecesse” e que continuam a resistir), ora como um ato performativo a se sustentar (fazer o que se diz), ora como novas relações sociais a serem construídas. (PÊCHEUX, 2006, p. 27).

Diante da existência simultânea de tantos efeitos de sentido, tanto em relação ao *Ganhamos*, quanto ao *poder*, e de seus aspectos contraditórios, Pêcheux (2006, p. 27) aponta para duas *tentações* que podem resultar desses aspectos: a primeira, a de negar o equívoco do acontecimento ao se considerar que a vitória da esquerda na França coincidiria com um plano político logicamente estabilizado, negando-se as contradições que emanam em qualquer processo de mudança; a segunda, a de negar o próprio acontecimento, ou seja, também diante das contradições, pensar que os problemas seriam os mesmos, caso a direita tivesse ocupado o poder.

Frente ao equívoco do discurso e diante dessas tentações, Pêcheux (2006, p. 28) propõe que se rompa com a tendência disjuntiva de tratar os acontecimentos a partir de “proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc)” e se passe a entrecruzá-las “a formulações irremediavelmente equívocas” (2006, p. 28), ou seja, que se considerem as contradições como imanentes a qualquer processo discursivo.

A partir dessa análise, Pêcheux (2006, p. 50) aponta algumas exigências a serem consideradas nas análises de materialidades discursivas.

A primeira diz respeito a conceber a língua (objeto da Linguística) como um objeto atravessado “por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significados estabilizados, normatizados por uma higiene pedagógica do pensamento e o de transformações do sentido” (2006, p. 50). Dessa forma, Pêcheux postula, como dissemos antes, a necessidade de se aceitar a contradição e sair então dessa tendência à disjunção, *X ou Y*, considerando-se a existência de zonas intermediárias de processos discursivos, nas quais, segundo o autor:

[...] as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimento. (2006, p. 52).

Considerando o que diz Pêcheux acerca desta tendência à disjunção, e da desconsideração de que os sentidos podem ser muitos, podemos entender que, muitas vezes, é isso que nos impede de observar a mudança como um movimento caracterizado por avanços e recuos, irrupção de coisas novas e desejadas, mas também de retorno e mesmo da permanência daquilo que era tido como velho e indesejado. Essa postura nos faz olhar para os fatos e os discursos como produtos e não como processos. E é esta primeira exigência apontada por Pêcheux (2006), que diz respeito à presença da contradição nos processos discursivos, dadas as suas condições de produção (suas determinações históricas, sociais e ideológicas), também contraditórias, que nos possibilita compreender que o movimento dos sentidos pode trabalhar tanto para a repetibilidade, quanto para a ruptura, sem apagar da memória discursiva sentidos já-lá.

A segunda exigência apresentada por Pêcheux (2006, p. 53), e que tem relação com a primeira, é a de se conceber, então, que toda descrição, que também faz parte de uma análise discursiva, está, de modo intrínseco, exposta ao equívoco da língua, pois, nas palavras de Pêcheux (2006):

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitadamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (2006, p. 53).

Ao considerarmos, então, o que formula Pêcheux (1983 [2006]), ou seja, que há pontos de deriva possíveis em todo enunciado, e que por causa desse vácuo, dessa opacidade da língua, o sentido sempre pode ser outro, entendemos por que, para Pêcheux, (1983 [2006]), a AD é uma disciplina de interpretação e não só de descrição.

Assim sendo, a análise precisa levar em conta que, por ser a língua inscrita na história e atravessada pela ideologia, os sentidos podem ser muitos, a depender das filiações dos sujeitos às FDs, reguladas pelas Formações Ideológicas, que vão disputar os sentidos no seio de uma formação social. Toda descrição, então, segundo Pêcheux (2006, p. 54), coloca necessariamente em jogo o discurso-outro, o discurso já-lá, pelas formações imaginárias da posição-sujeito que constituem as condições de produção do discurso.

É isso que nos faz olhar para a escola, portanto, considerando-a como um espaço institucionalmente regulador de sentidos. Mais que isso, um espaço onde os sentidos estão em constante disputa.

O terceiro critério ou exigência apresentada por Pêcheux (2006, p. 55) para uma análise discursiva, e que se encontra relacionada ao discurso-outro, mas também à possibilidade de uma “identificação não plenamente estabelecida” com a FD que determina este discurso-outro, é a concepção de que todo discurso, embora esteja inscrito em redes de memória e em trajetos sociais, determinados pelas suas condições de produção, é passível de desestruturar-se e reestruturar essas redes e esses trajetos, deslizando para outros sentidos. Segundo o autor:

Só pela sua existência, todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessa filiação a um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (2006, p. 56).

Dessa forma, a análise do enunciado *On a gagné*, realizada por Pêcheux (1988) e suas considerações sobre os três critérios para se efetuar uma análise discursiva, leva-nos a considerar que a produção de sentidos não é só reprodução, mas também transformação e, por isso, podemos conceber que possa sim, haver, na escola, abertura para a multiplicidade de sentidos.

E é isso também que nos permite compreender o AcD como o ponto em que, dada a possibilidade de desestruturação de redes de memória estabilizadas, novos dizeres irrompem, produzindo novos domínios de memória. Daltoé (2010), a partir de seus estudos sobre a noção de AcD em Pêcheux, ajuda-nos a compreender esta relação entre o AcD e a memória:

O acontecimento discursivo faz trabalhar a memória do dizer, a estrutura, o repetível, provocando um reordenamento no que pode ser dito: o que antes era da ordem do não-dito, o impensável aparece, neste momento do acontecimento, como o que pode/deve ser dito. A estrutura, ao mobilizar a memória discursiva, trabalha com o repetível, enquanto o acontecimento trabalha com a ruptura do mesmo e com a instauração do novo [...]. Deste modo, a estrutura faz ressoar dizeres inscritos na memória social e o acontecimento instaura a possibilidade de romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá da memória. (DALTOÉ, 2010, p. 18)

Para a autora, enquanto a *estrutura* trabalha com o mesmo, com o repetível, o *acontecimento* trabalha com o diferente que emerge da ruptura com o já-dito que está-lá na memória discursiva. E como vimos, isso se dá exatamente por causa da existência de zonas

intermediárias de processos discursivos, por causa do equívoco da língua e da incompletude do discurso, que possibilitam a toda rede de memória discursiva, onde se encontram os sentidos, ser passível de desestruturar-se e, diante dessa desestruturação, instaurar-se o novo, que passa a se inscrever também nessa estrutura. Isso nos leva também ao que escreve Indursky (2002) sobre a existência contemporânea da estrutura e do acontecimento:

Estrutura e Acontecimento constituem duas instâncias contemporâneas e paralelas, porém, com funcionamentos diversos. A estrutura faz ressoar os dizeres inscritos na memória social; o acontecimento instaura a possibilidade de romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá da memória e abrir espaço para a produção de novos dizeres. (2002, p. 119)

Nesse sentido, Daltoé (2010) e Indursky (2002) também nos ajudam a compreender que a ruptura não implica que a memória discursiva se apague, que se apaguem os já-ditos, e isso implica a razão pela qual estamos considerando que houve um deslizamento dos sentidos atribuídos ao LD nas escolas em Ciclos de Formação, no discurso das professoras/diretoras, que ora se identificam com a FD mercadológica, cujo lugar ideológico dá valor ao uso do LD, e ora com a FD humana-emancipatória, que valoriza o planejamento elaborado pelos professores, a partir de outras fontes.

Mas será que esta identificação com a FD humana-emancipatória, caracterizada por valores que tentam libertar o ser humano da lógica mercantilista, foi capaz de mexer na memória discursiva, no sentido de escola enquanto espaço de preparação para o mercado de trabalho, enquanto espaço de avaliação classificatória, de planejamento homogêneo e conteúdos pré-selecionados do ponto de vista dos especialistas? Será que a instituição dos Ciclos de Formação nessas escolas foi capaz de, ao desestruturar as fileiras desses sentidos, produzir um AcD? Em busca dessas respostas, analisaremos os textos dos alunos e os dizeres das professoras e diretoras em sua relação com a memória.

4.2 OS TEXTOS DOS ALUNOS E OS DIZERES DAS PROFESSORAS E DIRETORAS – FAZENDO TRABALHAR A MEMÓRIA

Como observamos anteriormente, ao instituir os Ciclos de Formação na Rede Municipal de Criciúma (2003), os profissionais das escolas iniciaram um processo de planejamento organizado por Complexos Temáticos, por meio do qual era realizada uma

articulação entre elementos recolhidos numa pesquisa junto à comunidade e os conteúdos apontados pelos professores como necessários para compor o quadro do que deveria ser trabalhado junto aos alunos.

Ao enunciarem como acontecia o planeamento das aulas em 2012 (nove anos após a instituição dos Ciclos nessas escolas), observamos nos dizeres das professoras e diretoras que, embora somente uma das escolas (EB) continue com o Complexo Temático e o LD continue produzindo seus efeitos, nenhuma das três escolas onde se deu a pesquisa toma o LD como material-base para o planeamento.

A EA parte de uma pesquisa junto à comunidade e organiza o planeamento por projetos pedagógicos; a EB, mesmo modificando algumas etapas, como a seleção dos conceitos e a não elaboração do desenho, ainda faz a pesquisa e organiza o planeamento por Complexos Temáticos; e a EC elabora seu planeamento a partir da Proposta Curricular de Criciúma, pautando-se, também, nas diretrizes do MEC. Foi a partir desses planejamentos que as professoras desenvolveram com os seus alunos as produções textuais que elegemos como parte de nosso corpus.

Organizamos a análise a seguir de forma a observar o modo de funcionamento do discurso em relação ao que representa trabalhar com os textos nessas escolas, tentando identificar as FDs nas quais se inscrevem os dizeres das professoras e diretoras, bem como os textos dos alunos. Isso nos permitirá investigar se houve abertura para a multiplicidade de sentidos e se estes ecoam nessa materialidade. Vale ressaltar, entretanto, lembrando o que escreve Indursky (2007), que não é possível trabalhar com uma FD fechada e homogênea, mas que se torna necessário “traçar os tênues contornos da FD com a qual o sujeito do discurso em análise se identifica” (2007, p. 171).

Sendo assim, apresentamos nosso gesto de interpretação sobre enunciados que nos remetem a sentidos de texto e de avaliação, imbricados, também, em sentidos de planeamento e de escola, tentando identificar se há, aí, indícios de contradição.

4.2.1 O trabalho com os textos e as Formações Discursivas

O modo de funcionamento do discurso, para a AD, se dá numa rede de relações que um discurso estabelece com outros discursos (INDURSKY, 2002, p. 102). Uma dessas relações se dá na ordem da repetibilidade. O sujeito, ao enunciar, identificado com determinada FD, traz para a sua enunciação discursos existentes numa rede de formulações

inscritas na história e isso caracteriza o discurso também como estrutura, mas não só, pois vimos, em Pêcheux (2006), que o discurso também é acontecimento.

Tomando, então, os dizeres das professoras/diretoras e os textos dos alunos, encontramos, na ordem da repetibilidade, sentidos inscritos na FD mercadológica, que nos remetem à noção de texto enquanto a) conteúdo obrigatório a ser ensinado; b) modelo a ser reproduzido; c) conhecimento que os alunos precisam ter em seu futuro profissional.

Num jogo tenso, disputando espaços com esses sentidos de texto, encontramos, também, a identificação dos dizeres das professoras com a FD humana-emancipatória, que nos remete a sentidos de texto enquanto a) forma de se relacionar com o conhecimento; b) possibilidade de dizer algo a alguém, também já na ordem da repetibilidade.

Da mesma forma, observamos o funcionamento de sentidos sobre avaliação, que põe em disputa sentidos determinados também por essas duas FDs, que incidem sobre o trabalho de produção textual dos alunos, marcando seus dizeres por este jogo tenso e contraditório, funcionamento que passaremos a interpretar e apresentar a seguir.

3.2.1.1 Os sentidos de texto e a FD mercadológica

a) Conteúdo obrigatório a ser ensinado:

Na SD7, recortada da entrevista com o sujeito enunciador P1, cuja atividade de produção textual foi desenvolvida a partir do planejamento elaborado por Projetos Pedagógicos, sentidos de texto como conteúdo obrigatório a ser ensinado nela se produzem, ao responder sobre as razões pelas quais os alunos produziram poemas e cartas. Vejamos:

SD7: É assim, porque a carta e o poema, a gente... a gente também procura selecionar os conteúdos específicos para cada série, né? E a gente sabe que os textos, eles... eles... como é que a gen... vocês falam... tem que trabalhar os textos, como eles... han.. eles... (P1)

O sujeito enunciador P1 aponta o texto como um conteúdo a ser trabalhado na escola, relacionando-o àquilo que é predeterminado para cada série, produzindo um sentido de *obrigatoriedade*, de uma *necessidade inerente ao sistema por série*, trazendo para a enunciação, por meio das marcas *tem que*, e *como é que a gen.. vocês falam*, este sentido de obrigatoriedade do trabalho com o texto *prescrita* por alguém. É o texto como conteúdo na ordem de que o professor *tem que* trabalhar com os textos porque alguém determinou ser este um conteúdo a ser trabalhado e selecionado por uma lógica seriada.

Observa-se, aí, uma filiação discursiva à FD mercadológica. Na medida em que há uma identificação com uma lógica em que os conteúdos devem estar selecionados *a priori*, a mando de alguém, sendo justificados por uma necessidade de estar articulados a essa predeterminação, observa-se a determinação desta FD.

Este efeito de sentido de texto como *obrigatoriedade*, presente na marca *tem que*, se atualiza nos dizeres do sujeito enunciador P1, fazendo trabalhar a memória em sua repetibilidade, que, para a AD, conforme Indursky (2002), está relacionada à ideia de sujeito e de estrutura. Vejamos:

E o sujeito, como nos mostram Pêcheux e Fuchs (1975), afetado pelo esquecimento, ao apropriar-se destes saberes, o faz a partir da ilusão de que tais saberes se originam nele mesmo, quando, de fato, eles representam já-ditos que foram produzidos em outros discursos, em outros lugares, os quais são retomados de sua dimensão vertical, de-sintagmatizada, deslinearizada e inscritos no discurso do sujeito que, ao deles se apropriar, dá-lhes uma dimensão horizontal, sintagmatizada, ou seja, o sujeito lineariza esses saberes, os enunciados, em seu discurso, dando-lhes uma formulação própria, inscrevendo, dessa forma, seu discurso na repetibilidade (2002, p. 102).

Do que trazemos de Indursky, podemos depreender que, afetado pela ideologia, o sujeito-enunciador P1, na ilusão de ser a origem do dizer promovida pelo esquecimento nº 1, mecanismo pelo qual a ideologia produz evidências ao sujeito (PÊCHEUX, 1988, p.173), presentifica, em sua posição-sujeito professor, o sentido de texto como uma *obrigatoriedade*. Dessa forma, vê-se repetir um sentido já produzido em outro lugar e em outro momento histórico; neste caso, determinado pela FD mercadológica, que valoriza a subserviência docente diante de prescrições formuladas por especialistas das áreas ou por autores dos LDs.

Como vimos no segundo capítulo, nas Formações Imaginárias predominantes nos manuais dos LDs, tem-se uma representação de professores como os sujeitos que devem seguir as orientações prescritas pelos supostos detentores do saber das áreas do conhecimento. Na SD7, observa-se isso se repetindo, mesmo que nesta escola não seja obrigatório o uso do LD e que este não se constitua mais como o documento base para o planejamento.

Temos, na SD7, pistas de que há uma identificação da posição-sujeito professor com essa valorização da relação hierarquizada entre professores e especialistas no que tange ao trabalho com o texto na escola. É desse modo que o sujeito-enunciador P1, em sua posição-sujeito professor, se inscreve na ordem da fixidez dos sentidos, fazendo reproduzir este sentido de texto como uma *obrigatoriedade* e um conteúdo vinculado às séries.

b) Texto como um modelo a ser (re)produzido:

Do mesmo modo e associado ao sentido de *obrigatoriedade*, observamos, nas SDs a seguir (SD8, SD9, SD10), outro sentido vinculado à FD que aqui estamos denominando Mercadológica – o sentido de texto como *modelo a ser reproduzido*. Vejamos:

SD: 8

Cidade

Cidade, cidadezinha,
que dá para fazer,
uma estradinha.

Cidade,
linda e bela,
que é bonita,
igual a janela.

Cidade,
minha única,
amiga,
que sempre tem,
uma saída.

E se não tiver,
Saída,
Pede para minha,
Amiga.
(A1)

SD: 9

Cachorro

Meu cachorro,
É muito alegre que dá,
Muita febre

Ele e muito rápido,
Como um ajato.

Ele e muito forte,
e ao mesmo tempo,
fracote

E ele e muito,
Brilhante como,
Um diamante

Ele e muito,
Magro como um,
Ispargo.
(A2)

SD: 10

Flor

A flor,
é muito esbelta
e colorida,
caules verdes,
cheia de vida!

Mas quando não chove,
acaba a alegria,
mas é só saber cuidar,
que ela não,
vai se acabar.

É regar,
nunca desmatar,
porque é importante,
para as pessoas.

A flor é linda,
Igual a turma,
da escolinha.
Tão pequenina!
(A3)

Observamos que, nestas SDs, os textos são elaborados seguindo uma mesma forma e tentando produzir rimas, ou seja, reproduzindo um já-dito sobre poema que comumente é veiculado na escola, ou seja, de que *um poema é feito de versos, estrofes e rimas*. Essa concepção de poema sedimentou-se na escola e se presentifica nos textos escritos pelos alunos de duas das escolas que participaram da presente pesquisa.

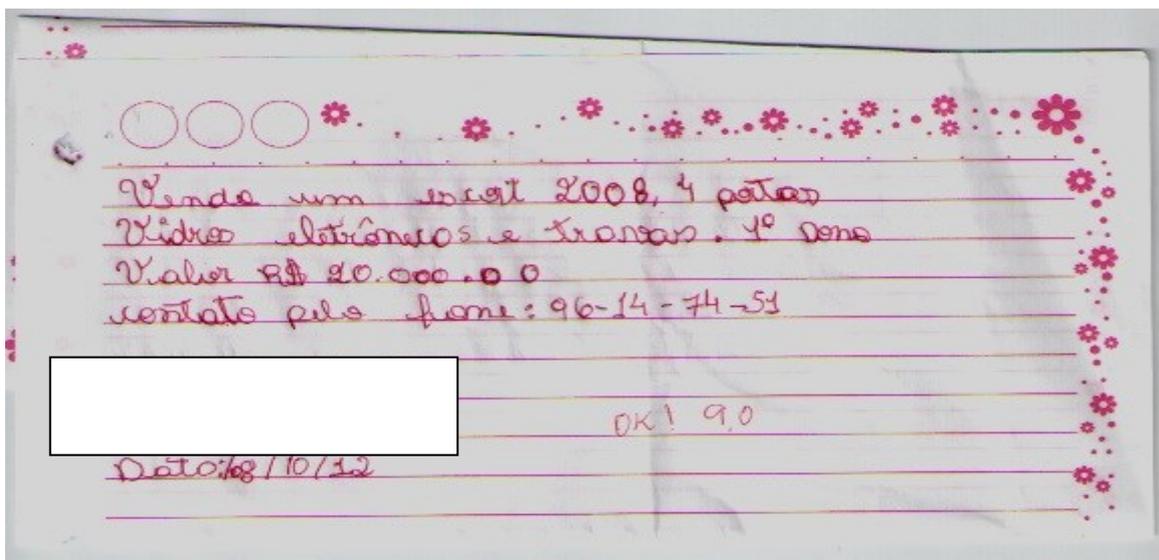
Observa-se que, ao se legitimar uma determinada forma de texto, esta vai ganhando um sentido de naturalidade, o que contribui para um efeito de sentido de que *poema é assim porque é*; contribuindo, também, com a produção do efeito de que, ao escrever um poema, o aluno deve reproduzir este modelo dado *a priori*, desvinculado, muitas vezes, da

própria poesia. Isso nos lembra o que diz Orlandi, quando afirma que “a sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado” (2001, p. 21).

Esta legitimação de determinados sentidos passa a produzir este caráter de naturalidade, como se os sentidos (e as formas) não tivessem história, nem estivessem engendrados na correlação de forças que envolvem a produção do discurso, apagando sua inscrição histórica numa rede de formulações já produzida e fazendo sedimentar determinados modelos eleitos como únicos, como legítimos. Esses modelos passam a ser reproduzidos pela escola, instituindo sentidos únicos do que seja um poema, neste caso, o de poema relacionado à forma.

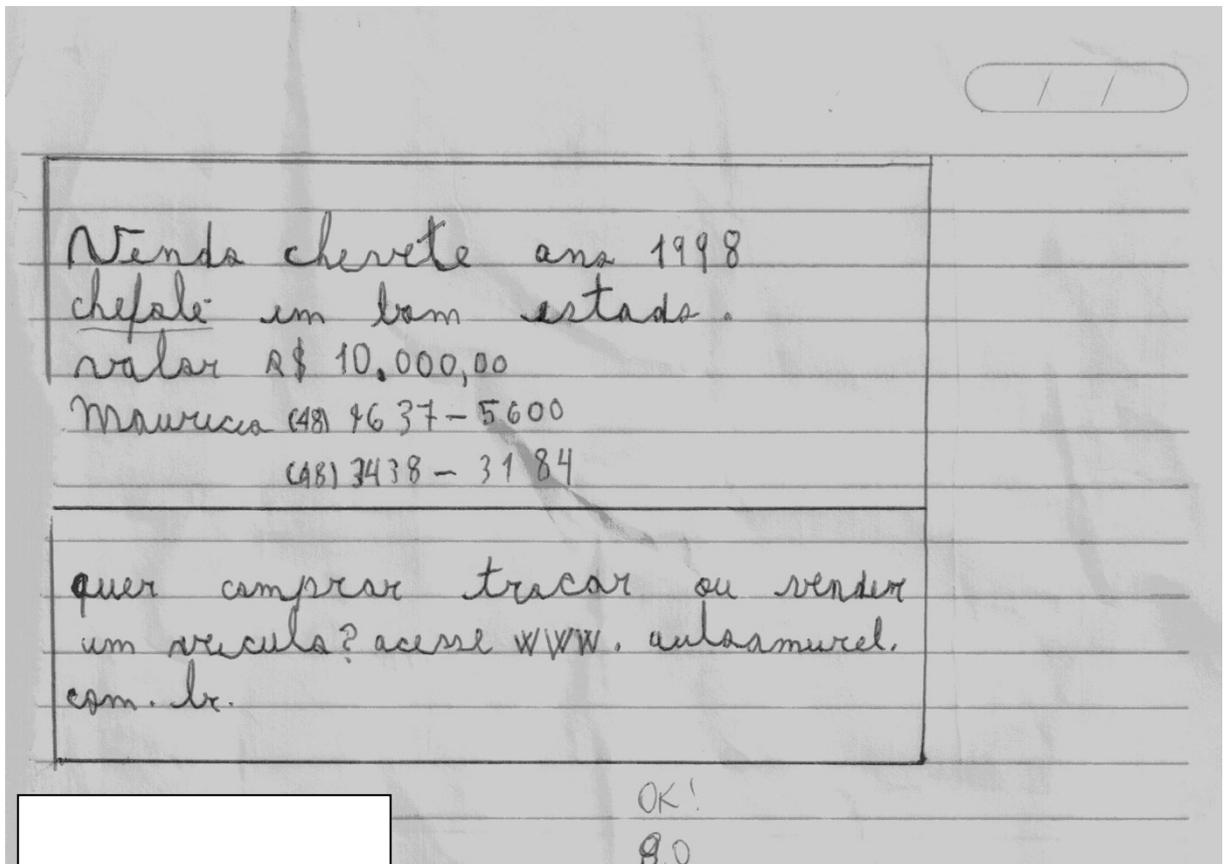
Observamos que este sentido de texto enquanto modelo a ser reproduzido repete-se também nos textos elaborados pelos alunos da EC, cujo planejamento tem como ponto de partida a Proposta Curricular do município de Criciúma e as diretrizes do MEC, que orienta para que o trabalho em Língua Portuguesa seja iniciado pelo estudo dos gêneros textuais (TASCA; DONATO; MACHADO, 2008, p. 89-104). Observamos, nos textos, que há também repetição na forma como são estruturados os anúncios produzidos pelos alunos.

SD11:



(A4)

SD:12



(A5)

Essas produções nos remetem a modelos de textos retirados de jornais – anúncios publicados em classificados de jornal e que não têm relação com alguma situação real ou mesmo simulada, vivida pelos alunos em sala de aula. É o sentido de texto enquanto *modelo* a ser reproduzido, fazendo-se presente nas produções dos alunos e fazendo trabalhar a memória social do que representa produzir texto na escola, ou seja, reproduzir modelos.

c) Texto como um conhecimento que os alunos precisam ter em seu futuro profissional:

Associado ao sentido de *modelo a ser (re)produzido*, vincula-se este outro sentido que está relacionado às razões pelas quais os alunos produziram os anúncios – o de que aprender a produzir textos de jornais é um conhecimento necessário ao aluno para quando este entrar para o mercado de trabalho. Observemos a SD13:

SD13. Na verdade, lá, até não tanto, né, mas também por isso que eu achei interessante levar o jornal pra eles conhecerem... por um lado eu achei que eles iriam usar quando saírem, quando tiverem um trabalho... O jornal vai ta inserido no cotidiano deles, mesmo que hoje na casa, na casa deles, como é uma comunidade... às vezes tinha alguns alunos que não conheciam, nem telejornal... então eu achei que o jornal era um gênero que iria fazer parte do cotidiano deles, senão agora, mais pra frente. Por isso que eu escolhi o jornal. (P4)

Observa-se que o sujeito enunciador P4 associa a necessidade de aprender a produzir algum gênero de jornal a um momento histórico futuro, quando os alunos saírem da escola e forem para o mercado de trabalho. Não se observa um sentido de produção textual como uma possibilidade de produção do dizer a se inscrever no momento histórico em que se dá esta produção, pela escrita, nem mesmo possíveis interlocutores para essa produção, a não ser o professor, para quem os alunos deviam entregar o texto.

Conforme Pêcheux (2006), a produção de sentidos, ou a interpretação, só é possível “porque há o *outro* nas sociedades e na história” (2006, p. 54) e é, por isso, que o sujeito enunciador, ao interpretar o sentido de texto enquanto modelo a ser reproduzido, traz também para a atualidade o texto como um conhecimento que os alunos precisam ter com vistas à inserção no mercado de trabalho – um enunciado que nos remete novamente à FD mercadológica.

O mesmo é identificado na SD14:

SD14. Eu tentava fazer tudo em sala de aula. Os trabalhos... todos. Teve um grupo que... uns conseguiram fazer em duas aulas, né, esse trabalho... e teve um grupo que... eu percebi que... teve dois grupos que não conseguiram. Um eu percebi que tentou, que era um horóscopo, que era muito grande, “não, tu pode me entregar porque eu to vendo que tu ta tentando”. E teve o outro grupo que realmente bagunçou a aula inteira e daí eu não... eu disse: “Oh”, eu fui lá e disse: “Oh, se vocês não me entregarem tudo hoje, eu to vendo que ta todo mundo terminando... Se eu visse que o pessoal não iria conseguir, eu até deixava vocês entregar na aula que vem, mas se vocês não me entregar hoje eu não vou mais aceitar.” (P4)

Nos enunciados das SD13 e SD14, observamos que a atividade de produção textual descrita pelo sujeito enunciador P4 está envolvida em condições de produção que tomam o texto como objeto a se conhecer, mas descontextualizado da possibilidade de este ser uma materialidade de produção múltipla de sentidos, de possibilidade de os alunos dizerem algo a alguém e por alguma razão. Trata-se de uma atividade que se encerra no objetivo de escrever para entregar ao professor.

Nesse modo de se trabalhar com o texto, enunciado pelo sujeito enunciador P4, estabeleceu-se uma relação tradicional entre professor, aluno e texto, ou seja, o aluno escreve o texto para entregar ao professor, não para ser lido pelos colegas, não para ser publicado, não

para fazer parte de um jornal da escola, não para ser veiculado de algum modo, de dizer algo, podendo produzir efeitos diversos, mas para ser avaliado, tendo em vista um conhecimento que deverá ser utilizado somente no futuro, quando o aluno (supostamente) entrar para o mercado de trabalho.

Dessa forma, a SD em análise (SD14) rememora sentidos já-lá sobre a escola, ecoando discursos que a concebem enquanto espaço destinado à preparação dos alunos para quando estes supostamente ingressarem no mercado de trabalho, como vimos no primeiro capítulo. E, neste caso, o texto é apontado como um conteúdo necessário para o futuro e não para produzir sentidos no presente, na relação entre interlocutores numa situação presente.

Isso nos remete ao que diz Coracini: que a escola “precisa entender que produzir texto significa produzir sentido (no momento da leitura e/ou no momento da escrita) e que isso é muito mais do que reproduzir ou repetir o que a escola ou o professor querem ouvir ou ler.” (1999, p. 174). Em outras palavras, produzir textos poderia ser muito mais do que aprender a reproduzir modelos e a tentar alcançar os sentidos já predeterminados pela escola; poderia significar a possibilidade do uso da escrita para a inscrição dos alunos na história, enfim, poderia significar produzir efeitos de sentido diversos entre alunos e alunos, entre pais e alunos, entre alunos e professores.

Observamos que a produção do discurso na SD14 põe em jogo, novamente, imagens de professor e aluno comumente presentes no LD, como vimos no segundo capítulo, ou seja, de um lado a imagem de um professor que deve guiar seus alunos em direção a um único sentido para os enunciados; e de outro, a imagem de um aluno que deve chegar a este sentido único, legitimado pelo LD.

E sob as mesmas Formações Imaginárias e também na ordem da fixidez dos sentidos, os dizeres do sujeito enunciador P4 se inscrevem na busca pelo sentido uno, quando este relata o que disse aos alunos: *Oh, se vocês não me entregarem tudo hoje, eu to vendo que ta todo mundo terminando... Se eu visse que o pessoal não iria conseguir, eu até deixava vocês entregar na aula que vem, mas se vocês não me entregar hoje eu não vou mais aceitar* (SD14).

Observa-se, aqui, a tentativa de homogeneização da relação dos alunos com os textos e do tempo destinado à sua produção. Nesta tendência de que todos os alunos se envolvam do mesmo jeito com a atividade, ou seja, de forma homogênea, desconsidera-se que os alunos passam por processos diferentes em sua relação com a escrita e que, de fato, alguns demoram mais para produzi-lo, outros menos, o que demanda flexibilidade nos tempos estipulados, e não rigidez.

Dizemos isso à luz do que formula Orlandi, sobre a relação do homem com a linguagem, o que não se dá de forma direta:

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo têm também suas mediações. (1996, p. 12).

A produção de sentidos é determinada pela ideologia e se inscreve na história, por isso é complexa e constitutivamente sujeita à multiplicidade. A produção de textos, então, não é uma tarefa simples, em que o tempo a ela estipulado possa ser de caráter rígido, homogêneo, assim, como homogêneo também se espera, muitas vezes, que seja o envolvimento de todos os alunos com as temáticas.

O que observamos é que desta rigidez dos tempos, desta busca pela homogeneidade decorre que diferenças na relação dos sujeitos com os textos, como a demora na elaboração de uma atividade, produz um sentido de descompromisso, de irresponsabilidade atribuída ao comportamento de determinados alunos, como se pode observar na SD15:

SD15: Teve alguns alunos que não realizaram. Assim, porque o sétimo ano é complicado, né. Então, assim, alguns não realizaram por... por falta de responsabilidade mesmo. Isso que foi um trabalho em sala de aula. Eu pedi pra eles fazerem o gênero em sala de aula, não pedia muita coisa pra fazerem em casa, porque eu já percebia que em sala de aula eu tinha que ficar em cima pra eles fazerem a atividade. Aí eu dava pouca coisa pra eles fazerem em casa, assim... Eu tentava fazer tudo em sala de aula. (P4)

Os dizeres da SD15 nos remetem a uma imagem de aluno irresponsável, ou seja, a não realização das atividades de produção textual é atribuída unicamente à *irresponsabilidade* dos alunos e isso leva a professora a se utilizar de seu papel enquanto orientador (ou cerceador) do comportamento do aluno. Essa imagem é semelhante à imagem de professor que observamos nos LDs, ou seja, um professor orientado pelo autor do manual, que deve garantir que todos os alunos façam as atividades na direção daquilo que por ele é esperado.

Vale ressaltar que dessa posição-sujeito professora, o sujeito enunciador P4 desconsidera que seja possível o aluno se responsabilizar em realizar as atividades também em casa. Sendo assim, poderíamos perguntar: Se a atividade de produção textual estiver envolvida por este sentido de uso da escrita para dizer algo a alguém significativo ao aluno, seu aparente comportamento de irresponsabilidade também desencadearia? Por ora, deixamos esta questão em suspenso.

O que observamos, por ora, é que os alunos que reproduzem os textos porque o professor pede e não porque têm algo a dizer, acabam assumindo uma posição-sujeito aluno também legitimada, ou seja, o aluno que deve, sempre, reproduzir os modelos apresentados pela escola. E ao escrever, homogeneízam-se, também, as posições-sujeito assumidas na escritura do texto, pois essas posições serão as valorizadas, as elogiadas. Já as atitudes de quem não segue o professor de alguma forma são tidas como irresponsabilidade e descompromisso. E dessa forma vai se constituindo um sentido de texto deslocado de possíveis práticas não escolares, ou seja, lugar de escrever textos é só na escola.

A tentativa, então, de que os alunos façam tudo ao mesmo tempo, sigam igualmente as orientações dos professores, pode apagar a possibilidade que tem o sujeito de ocupar várias posições-sujeito ao produzir um texto, pois este pode tentar, por antecipação, imaginar o que o professor deseja e nele se inscrever somente como o aluno que repete o esperado pelo professor, criando a ilusão, em ambos, de que houve ensino e aprendizagem.

As SDs de 7 a 15 nos fazem depreender, então, que, mesmo nas escolas em Ciclos de Formação, onde o LD não é mais o documento base para o planejamento, a Formação Imaginária de aluno e de professor pressuposta no LD ainda incide sobre os dizeres das professoras que foram entrevistadas para esta pesquisa. Observamos que, mesmo que os Ciclos de Formação preconizem que as atividades sejam resultado de um planejamento articulado com os saberes também produzidos pelas comunidades locais, articuladas com as necessidades dos alunos viverem seu tempo de infância e adolescência, continuam ressoando nos dizeres das professoras e nas atividades de produção textual, sentidos determinados pela FD mercadológica, que prima pela padronização dos conteúdos, dos tempos, dos resultados.

Esses sentidos, entretanto, não reinam sozinhos nos dizeres desses sujeitos enunciativos; engendram-se num jogo tenso de disputa de sentidos.

3.2.1.2 O texto e a FD humana-emancipatória

Ao tratar o discurso como estrutura e acontecimento (2006), Pêcheux argumenta que a desestabilização/desestruturação das redes de memória e de trajetórias sociais do discurso é possível diante da equivocidade da língua, da incompletude do discurso. Disso decorre que “não há identificação plenamente bem sucedida” (PÊCHEUX, 2006, p. 56). É por isso, ainda segundo o autor, que seja essa “uma das razões que fazem que exista algo como sociedades e história, e não apenas uma justaposição caótica (ou uma integração supra-orgânica perfeita) de animais humanos em interação...” (2006, p. 57).

Nesse sentido, ao enunciar, o sujeito pode sofrer determinação de mais de uma FD, o que possibilita a produção de sentidos que se contrapõem, como os que apresentaremos a seguir.

a) Texto como forma de se relacionar com outros saberes:

Como vimos anteriormente, a EB elabora seu planejamento por Complexos Temáticos. Sendo assim, no início do ano de 2012, os professores e direção da escola, após realizarem a pesquisa junto à comunidade, organizaram os conteúdos e as atividades a partir dessa pesquisa. Dentre esses conteúdos, estavam a rua e a cidade.

Os textos entregues pelas professoras foram elaborados em meio, também, à leitura de um poema escrito por José João de Souza¹¹, que *cantou Criciúma em poesia* (SD17), apresentado aos alunos pelas professoras P2 e P3. Após a leitura e reflexão sobre o texto, foram elencados, no quadro, os lugares ou algumas lembranças que os alunos trouxeram da visita que fizeram ao município de Criciúma, no ano anterior. Nesse sentido, a proposta da atividade era que as crianças escrevessem sobre alguns lugares da cidade, importantes para elas, por marcarem suas vidas de alguma forma e depois, produzindo poemas que formariam um livro a ser entregue aos colegas, pais e professores.

Ao ser indagado sobre as razões que levaram os professores e alunos à produção desses textos, o sujeito enunciator P2 nos remete ao planejamento da escola, fazendo referência às necessidades específicas das crianças e também ao trabalho de áreas diversas, como a história e a ciência. Vejamos:

SD16: Então, a produção textual ela é planejada de acordo também com as necessidades específicas da criança e não envolve apenas atividades referentes à língua portuguesa, né? Então, do trabalho de história sai produção textual, de ciências, de acordo com o que a gente tá trabalhando. (P2)

SD17: Hum hum... Não necessariamente foi um projeto, mas tá ligado ao Complexo Temático, porque nós partimos este ano do... , a fala significativa dizia respeito à rua, da rua a gente alcançou a cidade, e eu apresentei então um poema pras crianças de um poeta popular que, cantou Criciúma em poesia e depois foi proposto pra eles, recuperarem lembranças de um projeto que eles participaram no outro ano, que foi a Turminha do Futuro, que eles saíram pela cidade e aí eles lembraram de alguma, algum ponto da cidade... perceberam que a cidade pode ser narrada em várias linguagens, uma delas é a poesia né, e havia uma perspectiva de futuro, vamos assim dizer né, porque estavam se preparando pra visitar Laguna. (P2)

Observamos nas SD16 e SD17, um sentido de texto como atividade que deve estar relacionada ao planejamento da escola, no intuito de fazer funcionar a escrita e o texto como

¹¹¹¹ Texto: **O que era Criciúma**, de José João de Souza, mais conhecido como Piriri.

forma de se relacionar com outros saberes, neste caso, com saberes sobre a rua e a cidade onde residem, configurando-se numa diferença do sentido de texto enquanto conteúdo em si mesmo, como obrigatoriedade ou como conhecimento necessário para o futuro.

No que se refere a este sentido de texto, observamos que, ao relacioná-lo ao planejamento elaborado pelo coletivo dos professores e direção, a produção textual ganha uma dimensão maior, extrapolando o sentido de texto como conteúdo unicamente da Língua Portuguesa e extrapolando, também, a lógica do tempo letivo, uma lógica que determina, para cada ano/série, conteúdos *a priori*.

Essa atividade estabeleceu uma relação com o que foi estudado no ano anterior, não como um pré-requisito, mas como lembranças e significações de algo vivido pelos alunos a servirem de elementos para uma produção textual relacionada a saberes sobre a cidade, pela qual os alunos poderiam narrar o que viram, registrar pela escrita, as impressões que tiveram em relação aos diversos lugares que visitaram, registros estes que foram organizados num livro a ser distribuído a outros leitores além do professor.

Observamos, aqui, que há um deslocamento de sentido de texto enquanto conteúdo obrigatório, para um sentido de texto como possibilidade de relacioná-lo a outros saberes, num contexto de valorização de saberes que os alunos já têm, do que eles já haviam vivenciado. E isso nos remete a um já-dito presente também nos documentos que tratam dos Ciclos de Formação de Criciúma, cujas diretrizes curriculares se pautam em princípios como:

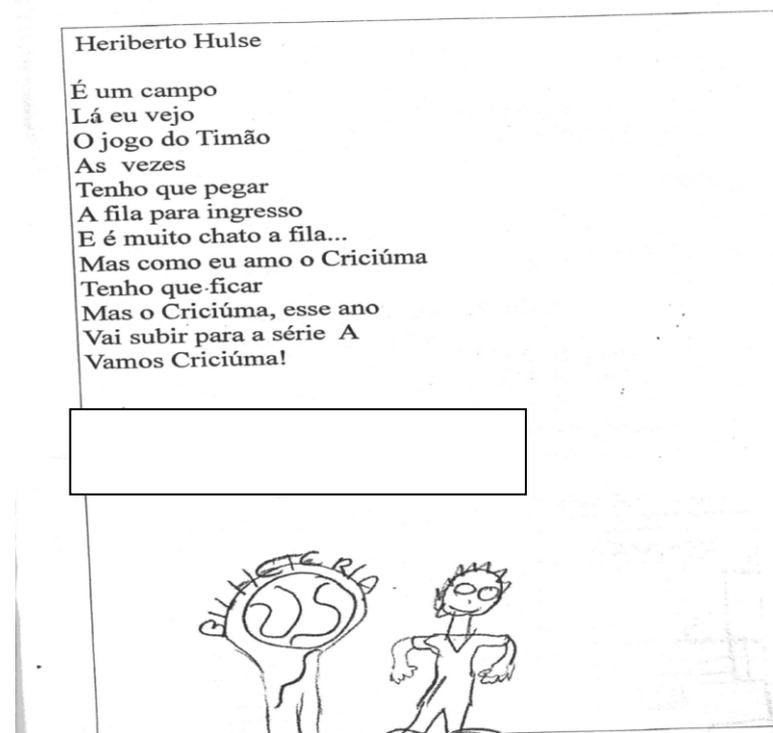
[...] h) Construção do processo ensino-aprendizagem por meio de diálogo, da discussão, conflito, das contradições, que resultam numa ação coletiva, em que crianças/adolescentes e demais envolvidos socializam ideias e práticas coletivas; j) trabalho coletivo na escola, construindo o conhecimento científico nas relações do cotidiano e por meio de pesquisas, leituras, investigação, recortes do conhecimento significativos para os sujeitos; [...] (Resolução n 004/2004, p.)

Temos, então, um sentido que se diferencia do que vimos nas SD13, SD14, SD15, do texto enquanto obrigatoriedade, ou unicamente como uma forma ou modelo a ser reproduzido, ou ainda, como algo que deve ser aprendido para uso no futuro.

Sendo assim, podemos considerar ser este um avanço na proposta de planejamento da EB, na medida em que rompe com a tendência de manter uma sequência de conteúdos já determinada pelos LDs ou por propostas prontas, descontextualizadas do contexto social e cultural no qual está inserida a escola.

Recortamos, a seguir, três textos dentre outros dez nos quais observamos uma multiplicidade nas posições-sujeito assumidas pelos alunos. Vejamos:

SD18:



(A6)

Observamos que esta proposta de produção textual, propondo a recuperação de vivências dos alunos em relação à cidade, a ser registrada pela escrita, mexe com uma tendência que a escola tem, segundo Orlandi (2001), de se colocar “como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e, ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez” (2001, p. 38). Da forma como foi proposta essa produção textual, abre-se uma possibilidade de os alunos perceberem o texto como uma forma de se relacionar com os seus próprios saberes, assim como com saberes outros.

Observa-se, ainda, na SD18, que o sujeito enunciativo enuncia da posição-sujeito aluno, ao descrever o lugar por ele escolhido numa forma já sedimentada de poema, ou seja, obedecendo a determinadas convenções do tipo: *todo poema está distribuído em versos, cada verso deve ser escrito em uma linha, etc.* Todavia, sua posição-sujeito se desloca para a de torcedor de time de futebol, ou seja, a posição-sujeito torcedor de futebol também ganha espaço nessa atividade, sem que isso seja cerceado.

Isso nos remete ao que escreve Indursky, sobre o que ler significa, se tomarmos a leitura como uma prática discursiva: “*Ler [...] é mergulhar em uma teia discursiva invisível*

construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor” (INDURSKY, 2001, apud CAZARIN, 2006, p. 302). Do que escreve a autora, podemos dizer que isso também acontece com quem escreve, que ao escrever assumindo várias posições-sujeito o aluno mergulha nesta teia discursiva, podendo trapacear a homogeneidade que a escola, enquanto instituição reguladora de sentidos, comumente tenta instituir, a partir de uma Formação Imaginária de aluno que deve simplesmente repetir o que o professor espera que ele repita.

A posição-sujeito torcedor, observada na SD 18, manifesta-se quando o enunciador inscreve sua opinião em relação a pegar fila para comprar ingresso, mas, mesmo assim, se submete porque ama o time de futebol; manifesta-se também na recuperação de um já-dito sobre o seu time. Da posição-sujeito torcedor, o aluno presentifica o discurso da mídia que fez veicular, durante todo o ano de 2012, o enunciado *O Criciúma, este ano, vai subir para a série A*, mas não deixa de enunciar, também, de uma posição-sujeito torcedor que reclama da fila para ingresso.

E em meio a essa troca de posição-sujeito, o processo discursivo vai se constituindo e pode tornar-se polissêmico se considerarmos que haverá leitores em situações reais que poderão produzir outros sentidos possíveis acerca de seu enunciado, como o de que não vale a pena ficar na fila tanto tempo por causa de um time de futebol, a depender da identificação desses sujeitos com determinadas FDs.

Dessa forma, tanto o sujeito-aluno quanto o sujeito-torcedor se inscrevem no texto, e isso, segundo Orlandi (2001, p. 76), é possível porque “o sujeito ocupa posições diferentes no interior do mesmo texto: o sujeito se representa de maneiras bastante diversas num mesmo espaço textual” (2001, p. 76). Se essa diversidade na posição-sujeito não é cerceada pela escola, não é interdita em prol do sentido único, da homogeneização dos sentidos e da posição-sujeito aluno que deve reproduzir o esperado pelo LD ou pelo professor, haverá uma maior abertura para a polissemia, pois estará em jogo a identificação dos sujeitos com diversas FDs e, portanto, os sentidos poderiam ser diferentes.

Nas SDs a seguir (SD19, SD20 e SD21), a forma do texto, que foi tomada por nós como uma marca linguística que nos remete a uma repetibilidade do que seja texto, enunciada de uma posição-sujeito aluno, que deve elaborar poemas a partir de uma forma já sedimentada, também se repete. Entretanto, as posições-sujeito se diferenciam do poema elaborado pelo sujeito enunciador A1, decorrente dessa possibilidade de cada aluno escrever sobre a cidade, escolhendo algum lugar que lhe fosse mais significativo, assim como de se projetar como alguém que pode registrar seus sonhos.

SD: 19

Do que vou trabalhar?

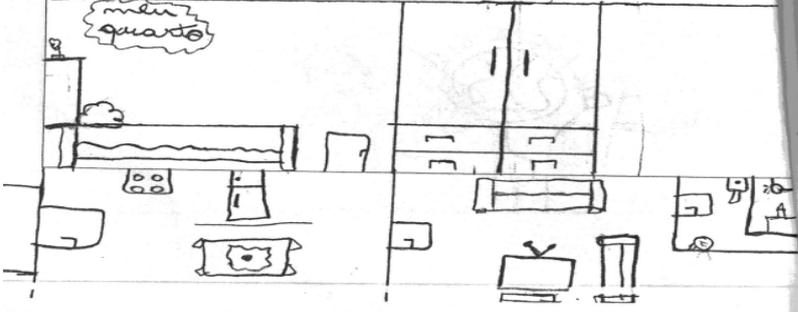
Nesta cidade tão tranquila
 Vou correndo estudar
 Para aprender bastante
 E depois ir trabalhar.

Nesta cidade tão bonita
 Vou correndo trabalhar
 Vou de manhã cedo
 E de tarde vou voltar.

Do que vou trabalhar?

Vou trabalhar de modelo
 Porque adoro desfilhar
 E na cidade de Criciúma
 Vou correndo na passarela
 E uma estrela vou virar.

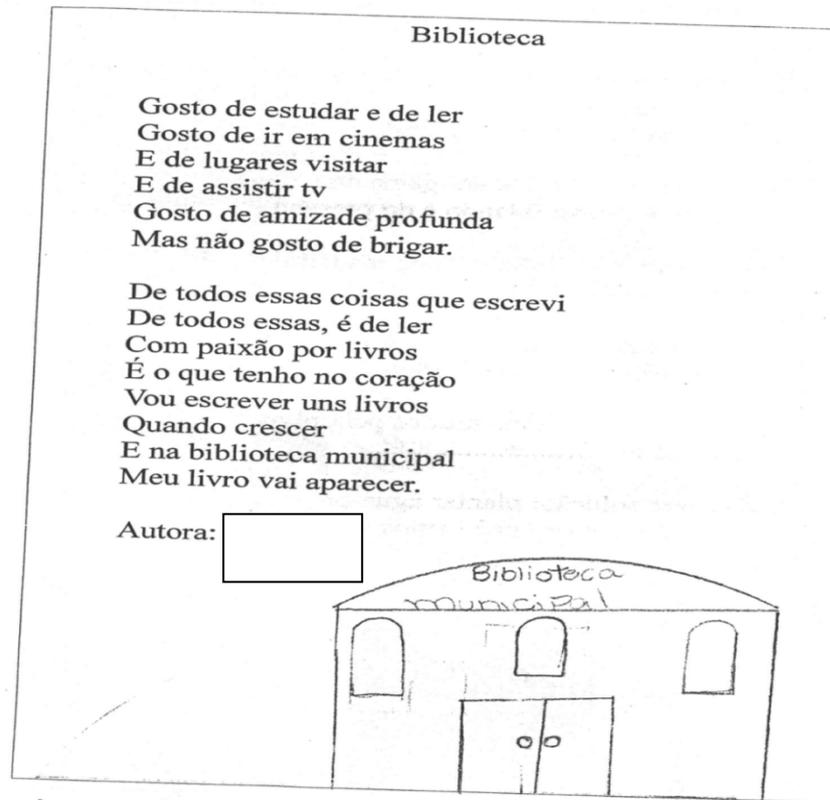
Autora:



(A7)

Vê-se na SD19, uma posição-sujeito aluno que deve reproduzir um modelo de poema em sua forma. Observa-se, porém, que seus dizeres vão formando um encadeamento entre uma posição-sujeito aluno (que deve estudar), uma posição-sujeito criança (sonhando com um futuro idealizado) e uma posição-sujeito trabalhador (pois depois que cresce tem de trabalhar). São posições-sujeito diferentes num mesmo texto. O mesmo ocorre na SD20:

SD20:



(A8)

Nesta SD20, podemos apontar também uma posição-sujeito criança que sonha em ser escritora, entrecruzando-se com uma posição-sujeito aluno, que reproduz a forma do poema. Essa posição-sujeito criança se projeta por uma formação imaginária de alguém que pode se transformar numa escritora de livros.

Na atividade apresentada anteriormente, desenvolvida na EB, os alunos escreveram para compor um livro a ser lido por diversos leitores. Na EA, mesmo estando, a produção textual, vinculada ao planejamento sob um sentido de *obrigatoriedade*, vê-se que os alunos, ao produzirem os poemas e as cartas, tinham em vista leitores diversos, pois os poemas foram expostos no mural da escola e as cartas eram endereçadas a outros leitores, além do professor. Dessa forma, o texto vai ganhando um sentido de *possibilidade de dizer algo a alguém*, o que exerce uma significativa mudança no valor que o texto adquire por tornar-se parte de uma atividade real, interativa.

b) Texto: possibilidade de dizer algo a alguém

Assim como a possibilidade de escrever a partir de várias posições-sujeito pode fazer da produção textual uma prática que pode se abrir à multiplicidade de sentidos, assim também acontece quando o texto ganha este sentido de *possibilidade de dizer algo a alguém* pela escrita. Isso porque as imagens de leitor também serão múltiplas, pois não se limitarão ao professor. Vejamos:

SD21:

Apenas amigos

Apenas amigos
 Coração bate mais forte
 Mas apenas amigos.
 Coração disparado,
 olhares unidos mas,
 apenas amigos.
 Brincadeiras, legais, juntos,
 Unidos como,
 Apenas amigos.

Paixão forte.
 Amor, que ferve nas veias.
 Uma adrenalina de se arrepiar todo.
 Mas apenas amigos.
 Boas lembranças juntos, mas,
 apenas amigos.
 Numa adrenalina você chegou
 Como um meteoro,
 e virou um raio de paixão
 mas apenas amigos.
 Saudades
 lembranças,
 Mas apenas amigos.
 Roupas azuis.
 Cabelos pretos e castanhos,
 Combinação perfeita,
 Mas apenas amigos.
 Olhares fixados
 Mas apenas amigos.
 Ciúmes,
 Grandes ciúmes,
 Mas...
 Apenas amigos... (A9)

SD22:

Pra mim você é você

Você,
 Pra mim você é você

Você é a razão do meu viver
 Porque minha vida não é nada
 Sem você, mas você é você.

Você tem seu jeito de amar.
 Você tem seu jeito de cuidar.
 Você tem seu jeito de olhar.

Pra mim
 Você tem um jeito
 Diferente por isso
 Eu te amo do seu
 jeito vida louca.
 (A10)

Observamos que, nas SD21 e SD22, aparece, de forma recorrente, a posição-sujeito adolescente (posição à qual, em nossa cultura, se atribuem características próprias, como a idade da paixão, da força da amizade, da descoberta do beijo). Observamos que os sujeitos enunciadorees enunciam dessa posição, se tomarmos como marcas linguísticas as temáticas dos textos.

Temas como *paixão*, *amizade*, *beijo* e *amor* são recorrentes nos textos, em condições de produção nas quais sujeitos enunciadorees tiveram a possibilidade de escolher as temáticas e expor os poemas para leitores além do professor. Dos dezessete alunos desta turma, dez escreveram sobre um desses temas, colocando-se, primeiramente, em posição-sujeito aluno ao repetir uma forma sedimentada de texto (o poema), mas também se situando numa posição-sujeito adolescente, pela qual puderam dizer sobre os sentimentos que os envolvem, parafraseando já-ditos sobre esses sentimentos e projetando leitores além do professor.

Observamos, também, nos dizeres do sujeito enunciadore P5, um sentido de texto enquanto possibilidade de dizer algo a alguém, em ambientes que extrapolam a sala de aula. Vejamos:

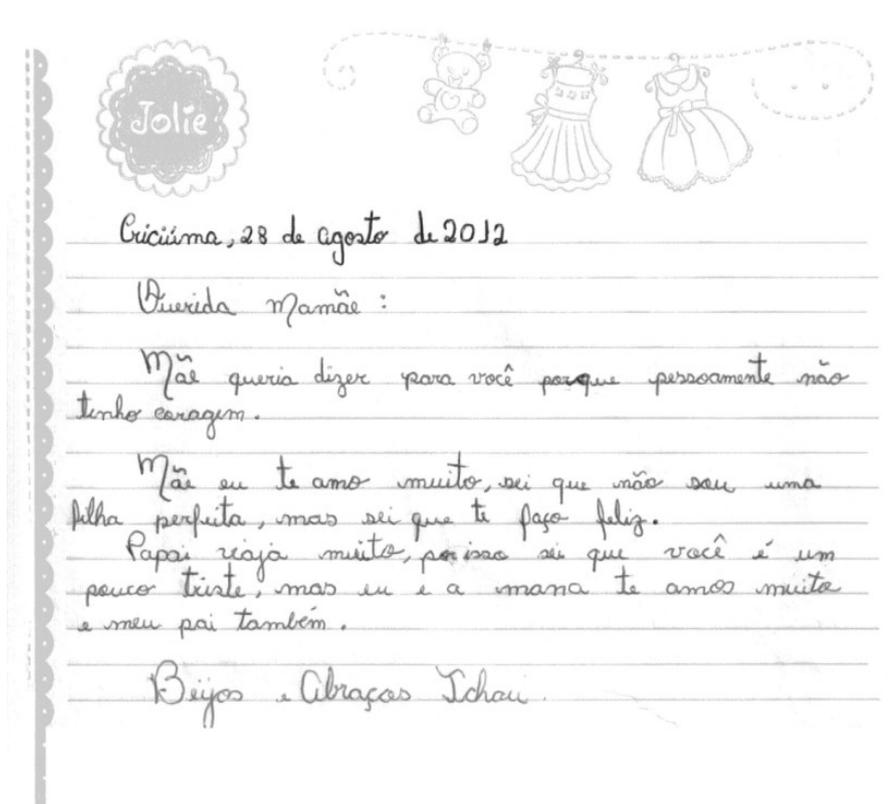
SD23: Então, teve uma utilização. Uma outra turma escreveu poema e pôs na rua pras outras turmas lerem. E alguns alunos declamaram o poema, numa tarde literária, lá na tarde literária, em momentos assim. (P5)

Nesta SD (23), o sujeito-enunciadore refere-se ao trabalho de outra turma da escola, porém os alunos que desenvolveram os poemas que compuseram nosso corpus também os produziram para uma exposição na escola, e para isso fizeram mais de uma versão do texto, instituindo-se, na atividade, a reescritura dos textos. À medida que a professora ia

lendo, devolvia os textos aos alunos para que eles fossem corrigindo problemas ortográficos. Vê-se que a correção ortográfica aqui é tida como meio e não como fim, o que nos remete a uma concepção de ensino da língua não como mera aprendizagem da forma ou das normas, mas como uma maneira de levar o aluno a se apropriar de determinados saberes que contribuem para sua inserção no meio social pelo viés da escrita, do texto escrito, contribuindo para produzir este sentido de texto como algo a dizer a alguém (possíveis leitores) em espaços que extrapolam as paredes da sala de aula.

O mesmo ocorre com as cartas que foram produzidas pelos alunos, também na EA, destinadas a interlocutores diversos.

SD24:



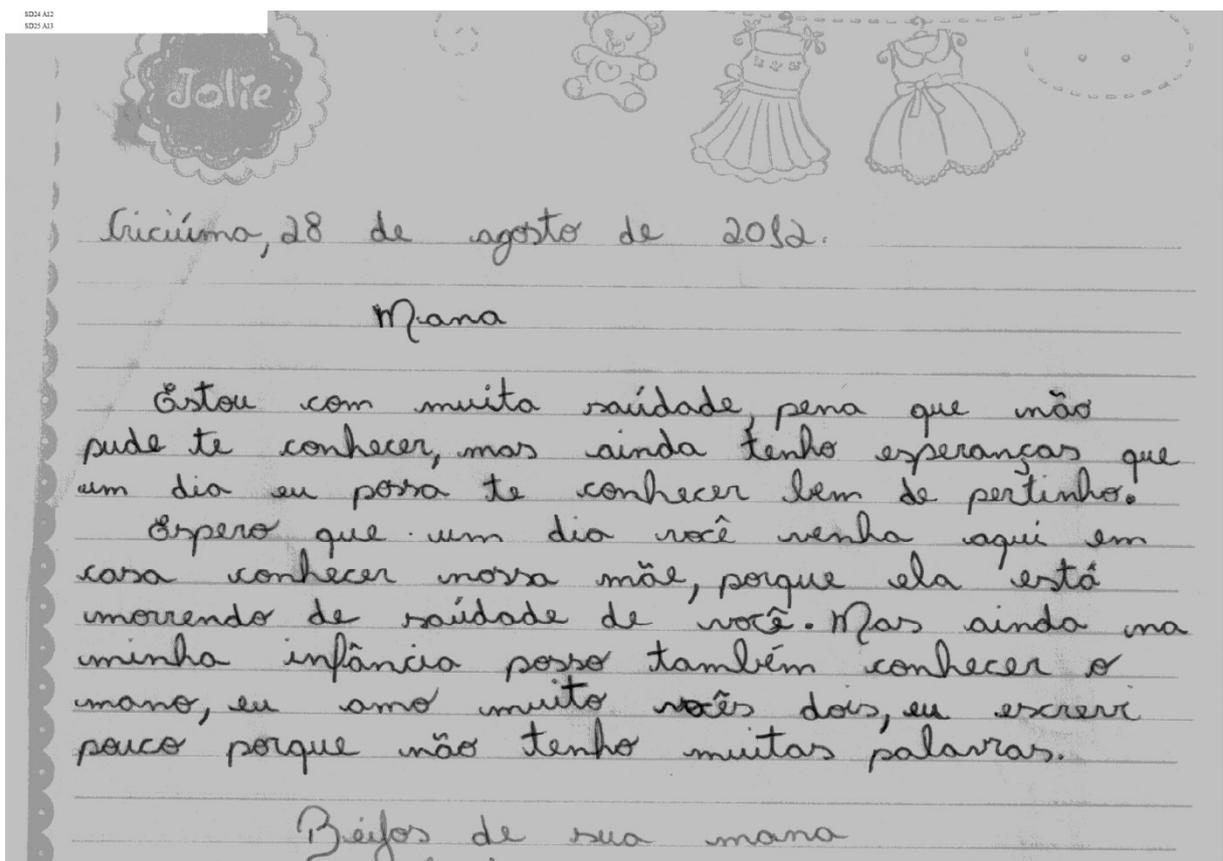
A11

Na SD24, uma carta escrita para a mãe, o sujeito enunciatador A11 antecipa uma imagem de mãe que espera que uma filha seja perfeita, afirmando que *sabe que não é uma filha perfeita*, e também de alguém que deve ser amada por uma filha. Vimos, presentes nesta

carta, imagens idealizadas de filha e de mãe, comumente veiculadas pelo discurso religioso e também midiático.

Determinada por esses discursos, observamos na SD24 um sentido de texto como uma possibilidade de o sujeito enunciator, assumindo uma posição-sujeito filha, dizer o que sente; é o sentido de texto como um viés pelo qual o sujeito enunciator pôde se relacionar com a mãe e demonstrar-lhe aquilo que pessoalmente não tem coragem de dizer. Nesse sentido, o texto e a escrita apresentam-se com uma função social mais ampliada que a simples prática de escrever por escrever, o que, em última instância, representa escrever para agradar o professor ou para tirar uma boa nota e passar de ano.

SD:25



A12

SD: 26

Criciúma, 28 de agosto de 2012

Ola Thalysson,

Como vocês estão, espero que esteja tudo bem!

Estou te escrevendo esta carta para dizer como tem passado.

Dei que não temos nos visto muito esses dias
tema saudades da nossa futebol e de nossas brincadeiras.

Temha visto na facebook.

Muito legal suas mensagens e fotos.

Eu vi seu sobrinho Kelvin na internet de está bem bonito.

Sobre que voce esta jogando na time da UNESC.

Tem feito muitos gols?

Estou com saudade de ir ai visitar ou ai logo que puder.

De um abraço para sua mãe e sua irmã
espero que reciba esta carta, estejam todos bem, tchau!

Beijos e abraços

A13

Nas SD25 e SD26, o mesmo sentido de texto enquanto *forma de dizer algo a alguém* se produz, decorrente da possibilidade que os sujeitos enunciadorees têm de projetar leitores além do professor, supostos leitores que fazem parte de suas vidas além da vida escolar, como uma irmã que nunca viu ou uma amiga da qual sente saudades.

E isso nos faz retomar o que deixamos em suspenso anteriormente: Se a atividade de produção textual estiver envolvida por este sentido de uso da escrita para dizer algo a alguém significativo ao aluno, o comportamento do aluno ao qual foi atribuído o sentido de irresponsabilidade também desencadearia? Pensamos ter encontrado uma resposta positiva a esta questão, no caso dos dizeres dos sujeitos enunciadorees P1 e P2:

SD: 27; mas ali a gente fez, aí interpretava, via as características de um texto poético né, e a gente depois eu reuni de grupo de dois em dois também, eles pegaram, elaboraram, passaram outro tema pra eles, elaboraram outro poema já com muito mais facilidade, daí tranquilos, umas rimavam, outras brincavam com as palavras, aí tinha leitura, interpretação... (P1)

SD 28: Então eu percebi facilidade de produção, inclusive até algumas crianças assim que resistem em escrever não resistiram, né? (P3)

O que observamos é que nestes casos, conforme os dizeres das professoras, foi que houve identificação dos sujeitos alunos com a forma como foram conduzidas as atividades e podemos, neste caso, sugerir que isso pode decorrer do fato de os alunos terem realizado as produções com vistas a serem lidas por leitores diversos. Isso não quer dizer que em todos os casos isso possa ocorrer, pois essa identificação nem sempre se estabelece.

E é exatamente por isso que julgamos importante a diversidade de leitores previstos para os textos produzidos pelos alunos, pois se ampliam as imagens de leitores para o texto e isso pode possibilitar a multiplicidade de sentidos, haja vista que, em alguns aspectos, não se instaura a homogeneidade e a padronização de determinados discursos já sedimentados na escola, como o de que a produção de texto serve para ver se o aluno escreve bem ou não, se sabe escrever ou não, se escreveu corretamente.

O texto, neste caso, ganha um sentido de que o ato de escrever pode extrapolar as paredes da escola e que pode servir para dizer algo a alguém, o que possibilita que as situações de escrita sejam situações significativas pelo processo interlocutivo que aí se instaura.

Como vimos no segundo capítulo, ao discutirmos as imagens de professor e aluno comumente pressupostos nos manuais didáticos, a instituição do sentido único é produzida na medida em que se instituem, também, imagens de alunos como meros reprodutores de discursos proferidos pelos LDs ou mesmo pelos professores. O que vimos, nos textos acima e nas SDs recortadas das entrevistas com as professoras, é que, escrever para alguém ler pode ampliar as imagens de leitores e também a produção de sentidos.

Considerando-se que a produção dos sentidos se dá a partir da identificação com a FD, como nos diz Pêcheux (1988), observamos, na maneira como foram desenvolvidas essas atividades de produção textual, a determinação da FD humana-emancipatória, haja vista a presentificação de já-ditos sobre a necessidade de se levar em conta os saberes dos alunos, suas idades, sua relação com outros saberes, tendo-os como centro do processo de ensino e de aprendizagem num momento presente. Tal valorização do momento presente na produção de textos se produz na SD29:

SD29

Apresentação

Este livro de Poemas é o resultado de um estudo que a Turma do 2º Ano do 2º Ciclo realizou sobre a Cidade de Criciúma.

Nele estão registradas, em forma de poesia, alguns dos lugares da cidade que são importantes para as crianças, por marcarem as suas vidas, de alguma forma. Por isso, escolhemos a poesia, que é uma forma de “escrever” nossas emoções, nossos sonhos...

Parabéns, Crianças!

Os poemas ficaram muito bons!

Que seja uma lembrança boa da turma que vocês fizeram parte neste ano de 2012, e dos sonhos que vocês tiveram neste momento das suas vidas!!

Com muito carinho

Sugerimos que há a determinação da FD humana-emancipatória também nos dizeres do sujeito enunciador P2, na SD30. Vejamos por quê:

SD30: A fala significativa dizia respeito à rua, da rua a gente alcançou a cidade, e eu apresentei então um poema pras crianças de um poeta popular que cantou Criciúma em poesia e depois foi proposto pra eles, recuperarem lembranças de um projeto que eles participaram no outro ano – a Turminha do Futuro [...] (P2)

Quando o sujeito-enunciador P2 enuncia sobre a *fala significativa*, sobre a *proposta de recuperar lembranças*, traz, para a enunciação, já-ditos da Resolução 004/2004:

h) Construção do processo ensino-aprendizagem por meio de diálogo, da discussão, conflito, das contradições, que resultam numa ação coletiva, em que crianças/adolescentes e demais envolvidos socializam ideias e práticas coletivas; j) trabalho coletivo na escola, construindo o conhecimento científico nas relações do cotidiano e por meio de pesquisas, leituras, investigação, recortes do conhecimento significativos para os sujeitos; [...]. (Resolução nº 004/2004).

É isso que também nos possibilita apontar, mais uma vez, a determinação da FD humana-emancipatória no discurso das professoras que se identificam com dizeres que colocam as crianças/adolescentes no centro do processo de ensino e de aprendizagem, a mesma FD na qual se inscrevem os pressupostos dos Ciclos de Formação. A inscrição desses dizeres nesta FD desestabilizou a forma homogênea e padronizada de organizar os conteúdos, instaurando uma disputa de sentidos em relação ao que representa trabalhar com os textos.

4.2.2 Avaliação: sentidos em disputa

Vimos que as imagens de aluno e de professor incidem sobre a produção de sentidos em relação à produção textual. Ao analisar nosso corpus, observamos que isso acontece também em relação à avaliação escolar, e esta pode ser uma aliada para a coerção na direção do sentido único, mas também pode produzir a abertura à produção múltipla de sentidos. Apresentamos, a seguir, sentidos diferentes atribuídos à avaliação, a partir das atividades de produção textual realizadas com os alunos.

a) Avaliação: Modo de classificar e medir

Na escola, a disputa na direção da legitimação de determinados sentidos, em detrimento de outros, tem, também na avaliação classificatória e na avaliação como medida,

grandes aliadas, na medida em que, por meio destas, podem cercear os sentidos na direção da reprodução do sentido único.

Pela classificação, pela seleção do que é correto e do que é errado, dos que sabem e dos que não sabem, dos que merecem passar de ano e dos que precisam repetir, a escola pode reproduzir uma ordem social que também já é excludente no que se refere a outros bens produzidos historicamente, além do conhecimento.

Trazemos para análise algumas SDs que nos remetem aos sentidos de avaliação que se reproduzem nos enunciados proferidos pela P4 e nas avaliações escritas nos textos dos alunos, no intuito de compreendermos como pode funcionar essa relação entre a avaliação e a tentativa da sedimentação do sentido uno.

SD31: [...] Eu acho isso muito errado, essas pessoas nem sabem ler e eles os candidatos se passam para ganhar voto, essa é minha opinião. (A14)

SD32: Ok K. Muito bem! [5,0] (P4)

SD 33: [...] Que candidato oportunista, que se aproveitam das pessoas pobres que não sabem ler e nem escrever!

(A15)

SD34: Ok J. Sua opinião está correta! [Nota 4,0] (P4)

SD35: Voto não tem preço, tem consequência. Tem que saber em quem votar. Vote limpo!!! (A16)

SD36: Ok B. Sua opinião está certa! [Nota 3,5] (P4)

SD37: [...] Eu acho que ele era ingênuo por que ele não sabia que ele não tinha assessor a nada. Eu acho quem estava errado era o cara que vinha buscar eles de caminhão. (A17)

SD38: Ok M.F. Sua opinião é boa e correta [...]. [Nota 5,0] (P4)

Esses enunciados foram recortados dos textos produzidos pelos alunos da EC, cujas atividades a serem desenvolvidas consistiam em ler um texto¹² trazido pela professora, elaborar um resumo e emitir uma opinião por escrito.

Para esta análise, recortamos apenas os enunciados que dizem respeito às opiniões escritas pelos alunos e também o que foi escrito abaixo do texto, pela professora, como forma de avaliação, acompanhado, também, por uma nota. Neste caso, a produção textual tinha peso 5 (cinco).

O momento histórico desta atividade era o de eleições municipais e eleições também para a direção da escola (setembro/outubro/novembro de 2012), mas não se observa nenhum contexto previsto para essa produção textual. Nesse sentido, o único interlocutor,

¹² *A importância do voto* (No texto entregue aos alunos, não há a especificação do autor).

pensando-se numa possível situação real de comunicação, era o professor – um suposto leitor (ou não-leitor, mas corretor), que receberia o texto para averiguar se as crianças “entenderam, corretamente ou não, a mensagem contida no texto lido”.

O texto lido pelos alunos e proposto pelo professor é uma entrevista de um jornalista com um trabalhador rural pernambucano que, ao ser indagado sobre as eleições, disse não se lembrar do nome de nenhum candidato. Diante das perguntas do jornalista, o trabalhador rural vai descrevendo de que forma ele vota, ou seja, mandado por um rapaz que o leva às urnas e que, no dia da eleição, lhe dá almoço em troca de voto. A professora solicitou, então, que os alunos, após escreverem o resumo, dessem sua opinião sobre a troca do voto por comida.

Observa-se, nas SDs 31/33/35/37, a valorização de sentidos que mantêm, entre si, semelhanças no que se refere ao que representa votar ao se trocar o voto por determinados favores, ou seja, a valorização das opiniões de que votar assim é: *errado; significa oportunismo; traz consequências; é ingenuidade*, sentidos na ordem do julgamento.

Nas SD 32/34/36/38, que tratam dos comentários escritos pelo sujeito enunciador P4, os enunciados *Ok [...] Muito bem!*; *Ok [...] Sua opinião está correta*; *Ok [...] Sua opinião está certa!*; *Ok [...] Sua opinião é boa e correta*, nos remetem ao mesmo sentido, embora se apresentem linguisticamente de formas diferentes. São sentidos trabalhando a memória e fazendo repetir um sentido de avaliação enquanto instrumento para classificar.

Nessas SDs observa-se, também, a representação de um sujeito-professor cuja função construída historicamente é a de julgar o que o aluno escreve como *correto* ou *incorreto*, isso porque, segundo Orlandi “ao produzir um texto, nele o sujeito se inscreve, produzindo sentidos. (2001, p. 76).

Sendo assim, ao corrigir os textos dos alunos, apontando as opiniões como *corretas, certas, boas*, o sujeito enunciador P4 se inscreve na história ao produzir um discurso que, para nós, entra na ordem da repetibilidade dos sentidos inscritos na FD mercadológica, que valoriza uma avaliação cujos referenciais elegem determinados sentidos tidos como corretos e outros como incorretos e, do mesmo modo, que valoriza a classificação dos sujeitos alunos em bons ou ruins, os que merecem ser aprovados e os que não merecem ser aprovados.

Mesmo não tendo escrito, em nenhum dos textos, que alguma opinião estivesse incorreta, ao apontar as opiniões dos alunos como *corretas, certas, boas*, sentidos outros se produzem, seja no silêncio ou na ausência, no não-dito, como o sentido de que, se há opiniões *corretas*, então temos, também, opiniões *não corretas*. Isso porque, segundo Orlandi, o dizer tem relação com o não-dizer: “há sempre no dizer um não-dizer necessário” (2005, p. 82).

Nesse sentido, *opinião correta* significa pela sua relação com *não correta*; *opinião boa* significa pela sua relação com *opinião ruim*. E isso pode ser observado nas SD39 e SD40:

SD39: Ele podia sair, conhecer alguns políticos, voltar a estudar, arrumar outro emprego, ele podia vender o sítio e comprar uma casa na cidade. (A18)

SD40: Ok, A. Você deu a solução para o problema do S. Souza. Da próxima vez tente dar sua opinião sobre a atitude do S. Souza também. [Nota 04] (P4)

Observa-se que o sujeito enunciador A18, ao sair do padrão de respostas esperadas pela professora, não teve sua opinião comentada pelo sujeito enunciador como correta ou aceitável, nem como incorreta, mas um sentido aqui possível é o de que o aluno não deveria ter saído do padrão, deveria ter atribuído à palavra *opinião*, o mesmo sentido produzido por outros alunos e também pela professora. Desta forma, provavelmente receberia a observação: *sua opinião está correta... sua opinião está certa...*

O mesmo ocorreu com a resposta de outro aluno:

SD41: Ele tava errado mais não sabia, nunca foi ligado a propaganda eleitoral. (A19)

SD42: [Nota 2,0]

A esta opinião do aluno, o sujeito enunciador P4 não escreveu nenhuma observação e concedeu-lhe a nota 2,0, fazendo-se significar o não-dito, pois o silêncio aqui, assim como a nota 2, cerceia o sentido de *opinião* como a possibilidade de justificar uma determinada atitude.

Observamos, na SD39, um sentido de *opinião* como apontar uma solução, ou seja, apontar que era possível o Sr. Souza sair daquela situação; e na SD41, o sentido de *opinião* na ordem da *justificativa*, produzindo um efeito de que o erro do eleitor era justificável e talvez não merecesse julgamento. Observa-se que são produzidos diferentes sentidos por diferentes alunos.

A SD43 também nos aponta para um sentido da ordem da *justificativa*, em que o sujeito enunciador A14, ao explicitar o porquê de o eleitor vender seu voto, repete a sentença, produzindo um efeito de tentativa de amenizar seu julgamento quando considerou a atitude do Sr. Souza como errada, e desta vez, justificando-a.

SD43: Na minha opinião, o seu Souza foi errado porque votou no candidato errado. Porque o seu Souza foi comprado, ele trocou seu voto pelo almoço dele. O que importava para seu Souza era comer, porque essa época era só feijão pra comer e ele vendeu seu voto porque ele queria carne e almoçar

bem, carne, arroz, e feijão, porisso ele vendeu seu voto para o candidato. Ele queria comer bem, aí o candidato perdeu e o seu Souza ficou triste. (A20)

SD44: Repetido [...] Não diz no texto. [Nota 2,0]

Na SD43, observamos um sujeito enunciando de duas posições-sujeito: uma que deve seguir o padrão de respostas dos colegas, de que o Sr. Souza foi errado em sua atitude; outra de uma posição que sai do padrão e encontra uma justificativa para a mesma atitude. Para produzir um argumento, o sujeito enunciador A14 repete a sentença e, com isso, produz um sentido de justificativa.

Frente a esta repetição, observamos que, na SD 44, ao avaliar o enunciado da SD43, o sujeito-enunciador P4 escreve no texto do aluno que este está se repetindo e traça, com caneta vermelha, a última sentença escrita pelo aluno, tentando eliminá-la do texto, sob a imagem de professor como o sujeito que tem o direito de cercear, de exercer sua autoridade sobre o texto dos alunos e, por isso, pode e deve nele inscrever-se com tinta vermelha. Tem-se aí um cerceamento do sentido atribuído pelo aluno marcado na cor vermelha da avaliação.

Vale ressaltar que as SD39/41/43 apontam para sentidos diferentes do sentido atribuído pelo sujeito enunciador P4 à palavra *opinião*, corroborando o que postula Pêcheux (1988): que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seja ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (1988, 161).

Valemo-nos do que formula Pêcheux, para sugerir que o sujeito enunciador P4, ao atribuir o sentido à palavra *opinião*, enuncia de uma posição-sujeito professor que não considera que o aluno, ao apontar uma *solução* para o problema do S. Souza esteja emitindo uma *opinião*. Já o sujeito enunciador da SD39, na posição-sujeito aluno, produz outro sentido à palavra *opinião*, ou seja, como uma possibilidade de apontar soluções; assim como os sujeitos enunciativos das S41 e 43, que, na posição-sujeito criança de classes populares, recuperam já ditos que justificam comportamentos deste tipo, atribuindo o efeito de *justificativa* à atitude do eleitor apresentado no texto.

Estas SDs 31, 33, 35, 37, 39, 41e 43 nos dão pistas de que há, nas imagens dos diferentes alunos, diferenças a respeito do que seja dar uma opinião: alguns sentidos são diferentes e outros se assemelham aos sentidos atribuídos pelo sujeito enunciador P4. Este que prima pelo sentido único ou sentidos semelhantes, e na sua posição de autoridade, de professora, atribuída histórica e ideologicamente, tenta cercear a multiplicidade de sentidos, lançando mão de mecanismos de poder para instituir o sentido uno, como o de classificar os sentidos numa lógica disjuntiva: corretos ou não corretos.

E é entre estes mecanismos que se encontra a avaliação enquanto instrumento que classifica de forma disjuntiva: certo *ou* errado, bom *ou* ruim. E isso nos permite dizer que esta forma de avaliação corresponde à tendência humana que Pêcheux denomina “necessidade universal de um ‘mundo semanticamente normal’” (2006, p. 34), para a qual a desestabilização provocada pelo *não-sentido* ou *pela multiplicidade de sentidos* torna-se, muitas vezes, ameaçadora de uma ordem que prima por se manter.

Outro aspecto importante, além do sentido de avaliação como instrumento de classificação disjuntiva, diz respeito às notas que são registradas nos textos dos alunos, o que nos fez perguntar: Por que razão se atribui notas? Um dos sentidos que podemos atribuir à nota, a partir das críticas direcionadas a esse tipo de avaliação, por parte de quem preconiza a escola em Ciclos de Formação, é o de que ela cumpre um papel enquanto instrumento que serve para selecionar, para reproduzir e legitimar um sentido único para a existência da escola que tenta se manter – o da escola enquanto espaço de preparação/seleção para o mercado de trabalho, próprio da FD mercadológica.

Observamos, então, que nos textos recolhidos na EC a nota ainda se faz presente, mesmo sendo uma escola em Ciclos de Formação, cujos pressupostos postulam uma avaliação diagnóstica, processual e com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que, em Criciúma, quando foram instituídas as escolas em Ciclos, a avaliação por notas foi substituída por pareceres descritivos, mas o que se observa ainda é que a avaliação por medida continua a produzir seus efeitos nessas escolas. Atualmente, as EA e EC registram a avaliação em pareceres descritivos somente para alguns alunos, as crianças com deficiência e as que os professores julgarem necessário. Isso geralmente acontece com as crianças que ainda não se alfabetizaram e estão sendo atendidas nesta necessidade específica. As demais avaliações são registradas por conceitos relacionados aos objetivos traçados no planejamento.

Diante dessas notas, presentes nos textos dos alunos, indagamos o sujeito enunciador P4 sobre a maneira como foram avaliados esses textos e as opiniões dos alunos.

SD45: Então, o resumo, eu tentei avaliar se eles tinham entendido né, foi a interpretação mesmo, se eles tinham entendido o texto. An, e a opinião, eu queria que eles desenvolvessem uma criticidade.. sobre aquilo, foi por isso que eu pedi a opinião deles...pra eles pensá sobre a importância do voto... o resumo e mais uma opinião deles. Então eu avaliei eles dessa maneira: os erros ortográficos eu não descontei na avaliação, né, no peso, ali, total da nota....Eu tentei avaliar a interpretação, o que eles tinham entendido do texto, que era uma entrevista, e tentei ver se eles tinham essa criticidade sobre a importância do voto. (P4)

Observa-se aqui um sentido de *avaliação* ainda enquanto *medida*, enquanto medida a ser atribuída conforme quem entendeu o texto ou não, ou então, quem teria criticidade ou não. E o que faz com que este *sentido de avaliação* ainda se faça presente nas escolas em Ciclos? O mesmo que faz com que o sentido de LD enquanto lugar do conteúdo ainda esteja presente nessas escolas, apesar dos pressupostos envolvidos na mudança do sistema em série para o de ciclos, ou seja, é o trabalho da memória, fazendo repetir os sentidos de avaliação como instrumento de classificação e como medida e inscrevendo esses sentidos na ordem do repetível, do logicamente estabilizado. Em outras palavras, fazendo funcionar o caráter histórico e ideológico do discurso.

Observamos, entretanto, que, nos textos das duas outras escolas, os professores não atribuíram notas e os textos passaram por mais de uma versão, ou seja, houve uma avaliação por parte das professoras sobre os textos, no sentido de observar o que os alunos precisavam mexer.

E estes textos foram devolvidos aos alunos para que eles os reescrevessem. Há, aqui, um indício de que as fileiras dos sentidos, no que se refere à avaliação dos textos dos alunos, também tenham sofrido desestabilização, pois desta forma, a avaliação pode deixar de se constituir unicamente como um instrumento para medir o conhecimento do aluno e classificá-lo em certo ou errado, e transformar-se numa maneira de o professor ler o texto, diagnosticar possíveis alterações e orientar os alunos para que continuem trabalhando com sua produção, próprio de uma avaliação com um sentido diagnóstico e processual.

b) Avaliação: processo e modo de diagnosticar

As escolas em Ciclos de Formação de Criciúma, quando iniciaram com esse sistema, propuseram-se a modificar o sistema de avaliação, pelo qual as crianças e adolescentes deveriam ser avaliados a qualquer momento e em todas as situações pedagógicas, sem que, para isso, precisassem passar por rituais de avaliação à qual seriam atribuídas notas numéricas. Observamos, entretanto, que a avaliação classificatória e por notas ainda se faz presente nessas escolas.

Já nos textos produzidos em EA e EB, das quais retiramos as SD a seguir, não aparecem notas nos textos finais, nem observações anotadas pelas professoras. Isso nos fez buscar nas entrevistas o que podemos observar de sentidos atribuídos à avaliação pelas professoras que desenvolveram com os alunos essas produções onde não são registradas notas.

Observamos, na SD46, que o sujeito enunciador, ao enunciar sobre os avanços e os retrocessos da escola após a instituição dos Ciclos em 2003, produz um sentido de avaliação vinculada à aprendizagem enquanto *processo*, e não como instrumento para classificar os alunos entre os que ficam na mesma série e os que seguem adiante.

SD46: Chegou a criança no final do ano na escola, né, passou todas as alternativas que a gente não conseguiu, assim, mas o olhar é pra... mas ela progrediu desse lado, ela avançou nesse momento, vamo avança essa me, né, vamos ir, vamo avança pro outro ano... esse olhar pra criança e pro adolescente ainda persiste. (P5)

O funcionamento do discurso, na SD46, nos remete ao já-dito presente nos pressupostos dos Ciclos de Formação, que preconiza que a avaliação considere a aprendizagem como processo, o que possibilita que sejam considerados, também, os avanços do aluno em relação a ele mesmo e não em relação aos outros alunos. Dessa forma, os alunos não são classificados numericamente, mas acompanhados em suas necessidades específicas. Observamos, portanto, os saberes da FD humana-emancipatória nos dizeres do sujeito enunciador P5, quando este faz repetir dizeres que preconizam uma avaliação que leve em conta que nem todos os alunos aprendem no mesmo tempo e da mesma forma.

Outro sentido de avaliação é o observado na SD47, relacionado também ao sentido de processo, ou seja, o sentido de avaliação como *instrumento para o professor rever a sua prática*, como modo de investigar se o aluno precisa ainda de sua interferência.

SD47: Não, isso aí foi uma avaliação pra mim, pra ver como, o que, o que que...an o resultado do meu trabalho, né, ta, pra ver se deu certo, se não deu, né, pra mim retornar, ver se precisava de mais interferência. (P1)

SD48: Isso, porque ali no texto tinha um diálogo entre mãe e filha. “- Mãe posso fazer isso? –Não, e tal” né? Então, a minha proposta era “Vamos, vamos resgatar isso. Vamos sentar e brincar disso”. E depois vamos olhar, porque neste texto aqui, eu vou ta fazendo a dramatização seguindo ele né? E aqui eu vou ta fazendo a pergunta e respondendo. E aqui eu vou pontuando corretamente onde eu vejo que ainda não ta não ta certo. Então era nesse sentido. (P3)

Também sob a determinação da FD humana-emancipatória, já se inscreve na memória discursiva este sentido de avaliação que se atualiza tanto na formulação do sujeito enunciador P1, quanto na do sujeito enunciador P3, pois se trata de um sentido também já produzido em outro lugar e em outro momento histórico. Esses dizeres também nos remetem à Resolução dos Ciclos de Criciúma, em suas diretrizes curriculares:

A avaliação nas escolas organizadas em ciclos de formação tem como objetivo contribuir com o ensino que promova a formação humana e a garantia da aprendizagem. Por isso é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, que parte dos conceitos já construídos, investigativa, cujas informações propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando e do educador, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. [...] de forma coletiva, com a participação das crianças e/ou adolescentes, dos professores, dos pais e mães ou responsáveis pelo aluno (Resolução nº 004/2004. p. 5).

A avaliação nos Ciclos de Formação pressupõe um sentido diferente do sentido atribuído à avaliação comumente adotada nas escolas em série. Se no sistema em série, sob uma pedagogia tradicional ou tecnicista, a avaliação serve para classificar, selecionar, reprovar; nos Ciclos, a proposta é que a ela seja atribuído um caráter de *diagnóstico*, de investigação, devendo tomar como foco o processo de aprendizagem de cada criança/adolescente. Observamos, então, que este sentido de avaliação, embora sob enunciados diferentes, se repete na formulação do sujeito enunciador P5, assim como se materializa na maneira como a professora encaminha a reescritura dos textos, ou seja, o trabalho com mais de uma versão, em que a professora avalia para que o aluno corrija, diferente quando se corrige para avaliar/classificar.

SD49: Foi feito, mas aí eu dei pra ti, pra ti vê como que estava, como eles conseguiram produzir sozinhos, sem interferência; então eu tinha o original, eu corriji, ta, eu fiz a interferência depois, fiz a correção, fiz avaliação, cada um possuía seu texto poético. (P1)

Esse modo de avaliar o texto, ou seja, avaliar para intervir nos remete ao mesmo sentido de avaliação funcionando na Resolução nº 004/2004, ou seja, uma avaliação diagnóstica que deve servir para ajudar o aluno a avançar em seu processo de relação com o texto escrito, diferente do sentido de avaliação para classificar e selecionar. Entretanto, observamos uma disputa de sentidos no mesmo enunciado, em que o sujeito enunciador P1, em sua formulação, também traz para a atualidade um sentido de avaliação como medida porque este está em disputa na escola; os pais ainda o reivindicam, embora os alunos já nem perguntem pelas notas ou, se o perguntam, é porque os pais as reivindicam:

SD50: .Essa turminha aí, essas crianças já vêm de um processo que não tem mais nota, ta, mas os pais ainda não se educaram pra isso, tá, tem muitos pais que nem consideram isso, mas sempre tem um e outro que ainda.... Isso acabou, porque essas crianças da minha turma ali, eles já vem lá do primeiro ano, segundo ano.... com esse... eles nem perguntam... [...] Ta, isso, a nossa avaliação, a gente faz descritiva, até a gente põe uma notinha lá em cima mais é pra prestar contas pros pais...certo? (P1).

Observamos na SD50 uma contradição existente entre a determinação do sentido de avaliação atribuída pelo sujeito enunciador P1 e a determinação do sentido de avaliação atribuída por alguns pais, o que nos remete à existência concomitante de sentidos diferentes para o que representa avaliar uma produção textual, constituindo-se, dessa forma, um movimento contraditório também em relação à avaliação.

O que apresentamos até agora, no presente capítulo, ao analisarmos, tanto as SDs retiradas dos textos dos alunos quanto as entrevistas com as professoras, autoriza-nos a apontá-las como enunciados inscritos numa rede de formulações que há muito circulam e se repetem nos dizeres de professores e de alunos. Vejamos: o sentido de poema enquanto texto feito de versos, estrofes e rimas; o sentido de texto como obrigatoriedade, como necessidade inerente a um sistema em série, como uma forma a ser reproduzida; uma tarefa a ser entregue ao professor; o sentido de avaliação como modo de classificar e de medir. São todos sentidos que se reproduzem nos enunciados aqui apresentados, fazendo trabalhar a memória, sob a determinação da FD mercadológica.

Da mesma forma, reproduzem-se nas SDs aqui apresentadas sentidos determinados pela FD humana-emancipatória. Vejamos: o sentido de texto (e de escrita) como forma de o aluno se relacionar com o conhecimento; de dizer algo a alguém; e o sentido de avaliação como *diagnóstico*, como investigação e intervenção em prol da aprendizagem do aluno.

Como condições de produção dos sentidos determinados por essas duas FDs (mercadológica e humana-emancipatória), observamos tanto uma imagem de aluno enquanto um ser passivo, irresponsável e alguém a ser preparado para o trabalho no futuro, quanto a imagem de aluno que deve ser considerado em seu momento presente, momento de infância e de adolescência, momento em que, pela escrita, pode registrar sua relação com outros saberes, pode dizer algo a alguém que não somente o professor.

Temos também, incidindo sobre os sentidos, a imagem de professor enquanto alguém que deve garantir que todos os alunos produzam seus textos ao mesmo tempo; alguém que deve ensinar a reprodução de formas textuais já sedimentadas; alguém que deve classificar os alunos entre os que dão opiniões corretas e os que fogem do tema, entre o que é certo e o que é errado ao se emitir uma opinião. Mas temos, também, a imagem de professor que pode fazer propostas ao invés de impô-las; que pode aceitar que os alunos enunciem de várias posições-sujeito, podendo, desta forma, identificar-se com diferentes FDs; que pode permitir que os alunos, ao escrever, tenham outros leitores em vista além do professor; que possa avaliar sem classificar, sem atribuir notas, sem reprovar.

Todos esses efeitos de sentido nos remetem a um conjunto de já-ditos valorizados pela FD mercadológica, e também já-ditos valorizados pela FD humana-emancipatória, que se atualizam nas formulações produzidas pelos sujeitos enunciadorees, inscrevendo-se numa rede de formulações que fazem trabalhar a memória na ordem da repetibilidade. Esses sentidos disputam espaço sob a intervenção da história, do social e do ideológico, lembrando-nos o que diz Daltoé: “não é a língua voltando à língua, mas a história, o social, o ideológico intervindo na língua”. (2011).

O funcionamento concomitante desses discursos determinados por essas duas FDs antagônicas nos levam à contradição do discurso, tomado pela AD como um movimento tenso que pode levar a um AcD e não como algo a ser superado.

Levando-se em conta que o sistema em Ciclos buscava romper com um ensino tecnicista, filiado, conforme trazemos aqui, a uma FD mercadológica, nosso objetivo, após os gestos de análise que empreendemos, é, por fim, investigar se houve uma ruptura na ordem da repetibilidade dos sentidos determinados pela FD mercadológica. Para isso, lembramos o que escreve Indursky (2002, p. 119):

[...] para que haja ruptura é preciso que haja antes estrutura, repetição. Não se trata aqui de pensar em um apagamento dos sentidos já-lá. Não se trata tampouco de optar pela estrutura ou pelo acontecimento. Ao contrário. Ambos têm seu funcionamento próprio e distinto. Sem estrutura não há acontecimento e a ruptura não implica o apagamento da memória. Se houvesse apagamento, não haveria uma memória social.

Consideramos, então, que encontram-se, na ordem da repetibilidade, tanto sentidos determinados pela FD mercadológica, quanto sentidos determinados pela FD humana-emancipatória, fazendo trabalhar a memória discursiva. Isso porque observamos esses sentidos se atualizando em nosso corpus discursivo, nos dizeres das professoras e na forma como conduzem o trabalho com os alunos, bem como em seus textos. Sendo assim, consideramos que neste processo houve um AcD.

Nossa proposta, a partir de agora, é verificar em que momento manifestou-se um AcD que reorganizou a memória social sobre LD, planejamento, conteúdos, avaliação, texto e, conseqüentemente, sobre escola.

4.3 DO ACONTECIMENTO HISTÓRICO AO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Tudo o que vimos até aqui nos permite dizer que das posições-sujeito de onde enunciam os sujeitos desta pesquisa, ao se identificarem com dizeres já-ditos e constituintes das FDs mercadológica e FD humana-emancipatória, fazem funcionar e veicular discursos já existentes sobre escola, inscritos numa memória discursiva que é trabalhada a cada reformulação desses sujeitos enunciadores. Isso nos remete ao que diz Pêcheux, em sua formulação sobre o outro nas sociedades e na história:

[...] é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é por que há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em uma memória, e as relações sociais em redes de significantes. (2006, p. 54).

Sendo assim, os enunciados por nós analisados presentificam discursos-outros que já circularam no Brasil durante o século XX, produzindo sentidos sobre o papel da escola, sobre a avaliação, sobre o planejamento. Essas formulações retomam já-ditos e se atualizam nos dizeres desses sujeitos que, por efeito ideológico, mais precisamente pelo efeito do esquecimento nº 1, enunciam como se a origem do dizer estivesse neles.

Entretanto, algumas dessas formulações aí produzidas, já na ordem da repetibilidade, são mais recentes, enquanto que outras são mais remotas, ou seja, algumas nos remetem a uma memória social mais longa e outras a uma memória social mais recente.

A partir do que vimos no primeiro capítulo, sobre as escolas em série e as escolas em ciclos no Brasil, podemos dizer que sentidos como: o LD enquanto lugar do conteúdo, documento base para o planejamento; a avaliação enquanto instrumento de medida e de classificação; a escola enquanto espaço de preparação para o mercado de trabalho, todos são efeitos de uma memória discursiva que nos remete, pelo menos, a todo o século XX e, principalmente, aos ideários defendidos e impostos pelo regime ditatorial e pelas formulações de cunho pedagógico-tecnicista.

Já as formulações que julgamos, aqui, serem determinadas pela FD humana-emancipatória nos remetem a uma memória social mais recente, quando, no Brasil, as décadas de 80 e 90 foram marcadas por inúmeros debates em torno de temas educacionais, diante do contexto da chamada redemocratização do País, que trouxeram para a discussão formulações a respeito de uma escola voltada para os interesses das classes populares, da necessidade de

um planejamento coletivo, de propostas curriculares que tentavam romper com a homogeneização dos conteúdos, de uma avaliação diagnóstica, processual e emancipatória, etc.

Nessa época, a exemplo de outros setores da sociedade brasileira, a Educação também almejava e exercitava o ideário de democracia, como nos lembra Saviani (2008a), cujas propostas pedagógicas que se contrapunham à pedagogia tecnicista tiveram espaço nos debates educacionais, bem como nas escolas, principalmente a partir da década de 80. Conforme o autor:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (2008a, p. 413).

Consideramos, portanto, que nesse período essas propostas que se contrapunham a um sentido de escola a serviço de interesses mercantilistas constituíam um conjunto de dizeres na ordem do *questionamento*, mobilizando e desestabilizando sentidos há muito sedimentados no campo escolar. Formulações sobre a necessidade de se atribuir outros sentidos à escola e, conseqüentemente, questionamentos acerca de mudanças curriculares, foram ganhando espaço à medida que o País foi instaurando seu regime democrático.

Esses mesmos questionamentos e reivindicações ganharam espaço também em Criciúma, em eventos que discutiam sobre outros paradigmas para a escola e outros sentidos para o currículo e seus elementos, produzindo um conjunto de dizeres que preconizava uma escola não excludente. Planejamento participativo, avaliação diagnóstica, processual e emancipatória, gestão democrática, entre outros, repetiam-se nos dizeres de professores que participavam dos eventos de formação pedagógica promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, em que aconteciam estudos e debates entre conferencistas, pesquisadores da educação, professores dos diferentes níveis de ensino.

Neste movimento, entre as décadas de 90 e 2000, foram realizados cinco grandes seminários na cidade, dos quais participavam professores das escolas municipais, estaduais e

particulares, no intuito de refletir e debater temas¹³ pertinentes àquele momento histórico. Esses eventos e seus dizeres faziam trabalhar uma memória social sobre escola, retomando dizeres que veiculavam no campo educacional antes da instauração da ditadura, como temas sobre alfabetização, por exemplo. Além disso, estes debates traziam para a atualidade críticas elaboradas e fortemente socializadas durante a década de 80, que, com a abertura política, começaram também a passar da ordem do *questionamento* para a ordem do *direito* e da *reivindicação*.

Nas escolas do município de Criciúma, o que era debatido nos seminários adentrava o ambiente escolar, presentificando questões como: Por que reprovar uma criança só porque ela não chegou ao final do ano letivo e da 1ª série alfabetizada, sendo que já havia o entendimento de que a alfabetização é resultado de um processo que nem sempre acontece exatamente no período de um ano? Por que os conteúdos vinham predeterminados, quando já se detectava que as crianças apresentavam processos diferentes de aprendizagem? Por que os professores não poderiam definir os conteúdos a ser ensinados, se precisavam levar em conta o que as crianças já sabiam para, a partir disso, ensinar o que elas não sabiam?

O que se observa, portanto, é que os efeitos de sentido produzidos nesses debates entre os professores permaneciam na ordem do *questionamento* e do *direito reivindicado*. Já na década de 2000, esses sentidos, como o de avaliação enquanto instrumento de emancipação, de planejamento enquanto trabalho coletivo e vinculado aos saberes dos alunos, de valorização da infância, deslizaram para a ordem do *desejo*, da *necessidade*, que, de certa forma, já afetavam os professores em suas escolas, como observamos numa entrevista realizada por Vieira (2007), quando pesquisou se a implementação dos Ciclos em Criciúma ocorreu como consequência do processo pedagógico das escolas ou se foi decorrente da proposta apresentada pela SMEC. Vejamos:

[...] Aqui na escola já havia uma tendência para se resolver determinados problemas de reprovação... Tínhamos muitos alunos de 14 anos com repetência extrapolada e que não tinha mais, na questão da alfabetização, de trabalhar em série; não tinham mais como esses alunos estarem com 14 anos na 1ª Série... Mesmo que não esteja alfabetizado, ele tem uma vivência no desenvolvimento e tem mecanismos para ajudá-lo a alfabetizar [...] (Professora B). (VIEIRA, 2007, p. 106).

¹³ Temas como avaliação, currículo, educação para a cidadania, inclusão, aprendizagem, autonomia, consciência política do professor, formação do professor, educação popular, desenvolvimento humano, entre outros, compunham a pauta dos eventos acima citados.

Observamos que mudar a avaliação já tinha um efeito da ordem da *necessidade*. Embora algumas experiências já viessem sendo realizadas pelas escolas, esses sentidos ainda não haviam entrado para a ordem do *vivido* e da *oficialidade*. Quanto à avaliação, por exemplo, mesmo que os professores a realizassem de forma diagnóstica e processual, ao chegar ao final do ano letivo precisavam somar as notas e classificar os alunos entre os aprovados e os reprovados, porque assim demandava o sistema oficial daquela época.

Mas observa-se, nos dizeres da professora entrevistada por Vieira (2007), que já havia uma mexida nas fileiras dos sentidos sobre avaliação e sobre o sistema em série, o que nos remete ao que diz Pêcheux: “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos [...]” (2006, p. 56).

Os dizeres na ordem do questionamento nos indicam que, no funcionamento do discurso sobre escola, até então predominantemente determinado pela FD Mercadológica, abriram-se espaços para outros sentidos, agora determinados pela FD Humana-emancipatória.

Com o início da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Criciúma em 2002, do qual participaram alunos, pais, professores, diretores, coordenadores, entre outros, essas formulações que questionavam a escola enquanto espaço de reprodução de uma ordem social excludente ali se presentificaram. Do mesmo modo, dizeres que preconizavam mudanças curriculares e também mudanças no sistema escolar se atualizavam nas vozes, nos gestos e nos textos escritos por esses sujeitos, como podemos observar a seguir, numa das fotos que registraram um dos momentos de votação das metas e ações para o Projeto Político Pedagógico (Figura 10), e também no próprio documento:

Figura 10: Encontro de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal - 2002



Desta vez, a produção de efeitos de sentido já se dava na ordem do *desejo* e do registro documental *de como deveria acontecer*, dito agora pelos sujeitos que participaram do Projeto Político Pedagógico, como observamos a seguir:

Tempos e espaços escolares

Devem ser adequados para atenderem as necessidades coletivas e individuais dos profissionais da escola, para que estes possam fazer o planejamento e estudar, possibilitando a troca de saberes entre os colegas.

Conteúdos

Desejamos que sejam significativos e contextualizados. Nesse sentido, os conteúdos devem ir ao encontro da realidade, do interesse e da necessidade dos alunos, respeitando-se as especificidades de cada contexto, mas também as dimensões mais amplas [...].

Avaliação

[...] Deve ser um processo contínuo de aprendizagem, progressivo, priorizando os aspectos qualitativos. Deve ser participativa (critérios e resultados devem ser discutidos com os alunos) e deve servir de reflexão tanto para os alunos quanto para os professores.

Currículo Geral (Ações concretas)

[...] Modificar a escola gradativamente, transformando sua organização em ciclos, construindo estrutura, embasamento e suporte pedagógico. (LOURENÇO e SIQUEIRA, 2004, p. 115-116; 138-139).

Observamos, então, que esses dizeres que se reformulam no Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Criciúma fazem trabalhar uma memória discursiva sobre escola, ao atualizar, lá em 2002, já-ditos que veicularam nos debates dos anos 80 e 90, provocando deslizamentos da ordem do *questionamento* para a ordem do *desejo*, da *reivindicação* e da *possibilidade*, no interior de uma mesma FD, cujos dizeres valorizam o olhar para o ser humano. Do mesmo modo, desestabiliza sentidos já sedimentados, como o de avaliação para classificar, LD como documento base para o planejamento, escola em série como a única possível, sentidos determinados pela FD mercadológica, que marcou e marca ainda as práticas escolares.

Já não se tratava mais de professores que vinham de fora, de outros lugares do País, para discutir sobre as mudanças necessárias em nossas escolas, mas eram professores, alunos e pais dos alunos da Rede Municipal de Educação de Criciúma, também *desejando*, *reivindicando*, *sonhando* e *apontando possibilidades*, na tentativa de ressignificar a escola. Confirmando que toda mudança gera insegurança, possível instabilidade, destacamos que a estes sentidos considerados inovadores, inevitavelmente, juntavam-se sentidos outros, como o da *dúvida* (será que desta vez os professores serão atendidos?); da *apreensão* (o que será feito com as crianças que não aprenderem?); da *insegurança* (e os pais, como vão reagir?); do *desafio* (precisamos tentar).

Envolvidos nessas discussões e na elaboração do Projeto Político Pedagógico, diretores e professores das escolas que participaram desta pesquisa e que, naquela época, já vinham tentando transformar o currículo, decidiram, junto às suas comunidades escolares, pela instituição dos Ciclos de Formação a partir do ano de 2003, frente às dificuldades impostas pelo sistema seriado: grade curricular organizada em disciplinas, uso do LD, planejamentos isolados, pouco tempo para estudo, avaliação classificatória, reprovação, entre outras.

Antes, porém, já em 2002, essa decisão demandava discursividades. Era preciso explicar aos pais como funcionariam as escolas em ciclos, era preciso explicar como ficaria a avaliação sem notas, era preciso realizar um movimento de reenturmação dos alunos, e tudo isso já demandava novos dizeres sobre escola, fazendo trabalhar a memória porque sentidos sedimentados eram ressignificados e, portanto, já se começava um movimento discursivo em torno do acontecimento histórico da mudança para o Sistema em Ciclos. Isso nos remete a Pêcheux (2006), quando analisou o enunciado *Ganhamos*, em sua dimensão discursiva:

O confronto discursivo sobre a denominação desse acontecimento improvável tinha começado bem antes do dia 10 de maio, por um imenso trabalho de formulações (retomadas, deslocadas, invertidas, de um lado a outro do campo político), tendendo a prefigurar discursivamente o acontecimento, a dar-lhe forma e figura, na esperança de apressar sua vinda... ou de impedi-la. (2006, p. 20).

Ou seja, um acontecimento histórico em AD não se instaura no momento mesmo de seu aparecimento, ele já vem sendo preparado discursivamente antes e, se houver rupturas que passem a determinar os sentidos depois dele, eis que teremos um AcD. Por isso, dissemos que a irrupção de novos dizeres e novos sentidos em torno do papel da escola já vinha desestabilizando a rede de uma memória social/discursiva que colocava a escola somente no campo da reprodução de uma ordem excludente.

Foi assim que as escolas chegaram ao ano de 2003 e, mesmo antes do início do ano letivo, professores, diretores, membros da Secretaria de Educação e assessoria pedagógica se reuniram, no mês de janeiro, para estudar e elaborar seus planejamentos por Complexos Temáticos. No mês de fevereiro, começava a prática de algo que antes era da ordem do *desejo* e da *necessidade*, ou seja, do desejo e da necessidade de os professores organizarem um currículo que levasse em conta também os conhecimentos da comunidade, um planejamento que dialogasse com a cultura dos alunos. Os professores iniciaram seus trabalhos na escola realizando pesquisas junto à comunidade.

A figura a seguir (Figura 11) retrata o primeiro momento em que os professores foram para os bairros onde se inseriam as escolas para conversar com os moradores e familiares de alunos:

Figura 11: Pesquisa na comunidade do Bairro Napolini



Fonte: Arquivo da Escola

Mexer nos sentidos sedimentados de planejamento de conteúdos com base no LD, substituir um rol de conteúdos predeterminados por outra organização mais complexa, romper com as notas e a reprovação, era algo que demandava novos dizeres, tanto para serem ditos entre os professores, como para os pais, os alunos e a quem quisesse saber sobre a mudança.

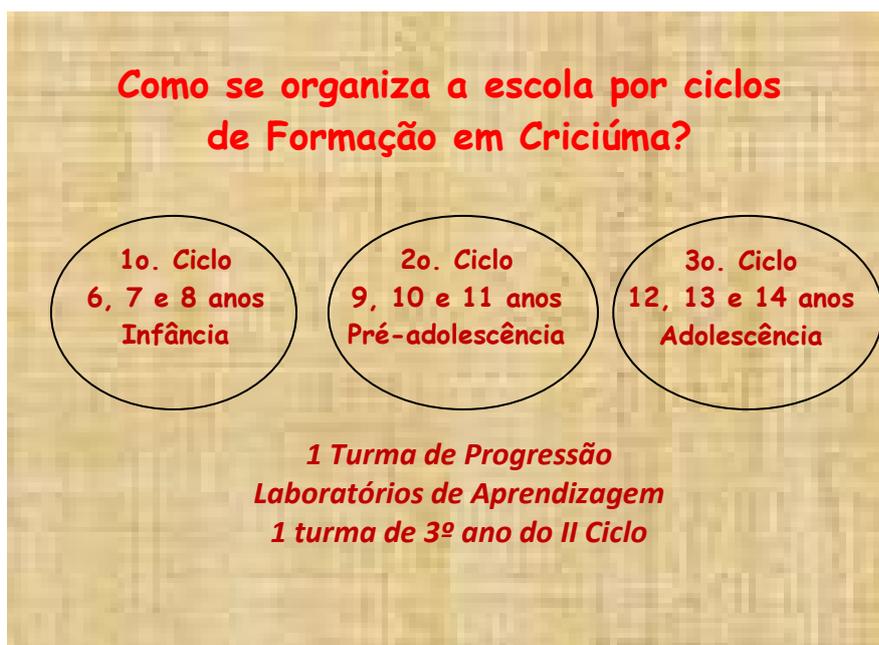
Diante disso, estamos considerando como um acontecimento histórico (um fato novo) o momento em que os professores dessas escolas foram para as comunidades conversar com os moradores, no intuito de buscar elementos (conteúdos) para elaborarem seu planejamento. É um dos momentos, também, que dá início à mudança do sistema em séries para o sistema em Ciclos de Formação na Rede Municipal de Educação de Criciúma e que vai reclamar por novas discursividades, estabelecendo um ponto de ruptura com uma rede de formulações, cujos sentidos determinados pela FD mercadológica atribuíam ao LD um valor de imprescindibilidade. Estamos tomando este momento histórico como um ponto onde se rompe uma lógica secular de se fazer escola, fazendo irromper diversos outros sentidos.

Sentidos inscritos na FD humana-emancipatória, que antes determinavam os dizeres sobre escola na ordem do questionamento, depois do desejo e da necessidade, passaram a ganhar espaço nos dizeres dos professores e diretores das escolas em Ciclos de

Formação de Criciúma, agora também na ordem do *vivido*, um deslizamento no interior de uma mesma FD, mas que mobiliza sentidos também da FD mercadológica, colocando-os em confronto.

Sendo assim, consideramos que além de desestabilizar sentidos determinados pela FD mercadológica, a ruptura com um determinado jeito de se fazer escola estabeleceu também um deslizamento de sentidos no interior da FD humana-emancipatória, sentidos que entraram para a ordem do *vivido*, reclamando por novas discursividades, diante, por exemplo, da reenturmação por idade – reenturmar por idade era algo que precisava ser significado, pois os pais estavam já bem acostumados a verem seus filhos passarem para a série seguinte ou reprovar e permanecer na mesma. Foi preciso, desta forma, criar uma imagem que ilustrasse de que maneira os alunos seriam agrupados, como podemos observar na figura 12:

Figura 12: Quadro de organização dos ciclos



Fonte: Arquivo das Escolas

A figura 12 ilustra como se organizaram as escolas em Ciclos de Formação em Criciúma, quanto ao agrupamento dos alunos. Estes foram enturmados por faixa etária, sendo criada, também, uma Turma de Progressão na qual foram agrupados os alunos adolescentes que se encontravam estudando com crianças, devido à multirrepetência. Também foi instituído o Laboratório de Aprendizagem, onde os professores atendem pequenos grupos de alunos de forma investigativa. (CRICIÚMA, 2004, p. 04)

Era preciso, também, ressignificar a avaliação, pois os alunos não receberiam mais notas e boletins, mas pareceres descritivos e portfólios. E essas mudanças precisavam entrar para a ordem da legalidade. Para isso, foi elaborada a Resolução 004/2004¹⁴, que até hoje rege legalmente as escolas em Ciclos de Criciúma. Nela se encontram as diretrizes curriculares, cujos dizeres sobre avaliação nos remetem, como já vimos no início deste capítulo, à FD humana-emancipatória:

A avaliação nas escolas organizadas em ciclos de formação tem como objetivo contribuir com o ensino que promova a formação humana e a garantia da aprendizagem. Por isso é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, que parte dos conceitos já construídos. Deve ser investigativa, cujas informações propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando e do educador, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. [...] de forma coletiva, com a participação das crianças e/ou adolescentes, dos professores, dos pais e mães ou responsáveis pelo aluno. (Resolução nº 004/2004. p. 5).

Observamos, neste documento, dizeres que nos remetem ao sentido de avaliação como diagnóstico, como meio de redimensionar a prática pedagógica, sentido que também foi observado funcionando no discurso de algumas professoras que nos concederam as entrevistas.

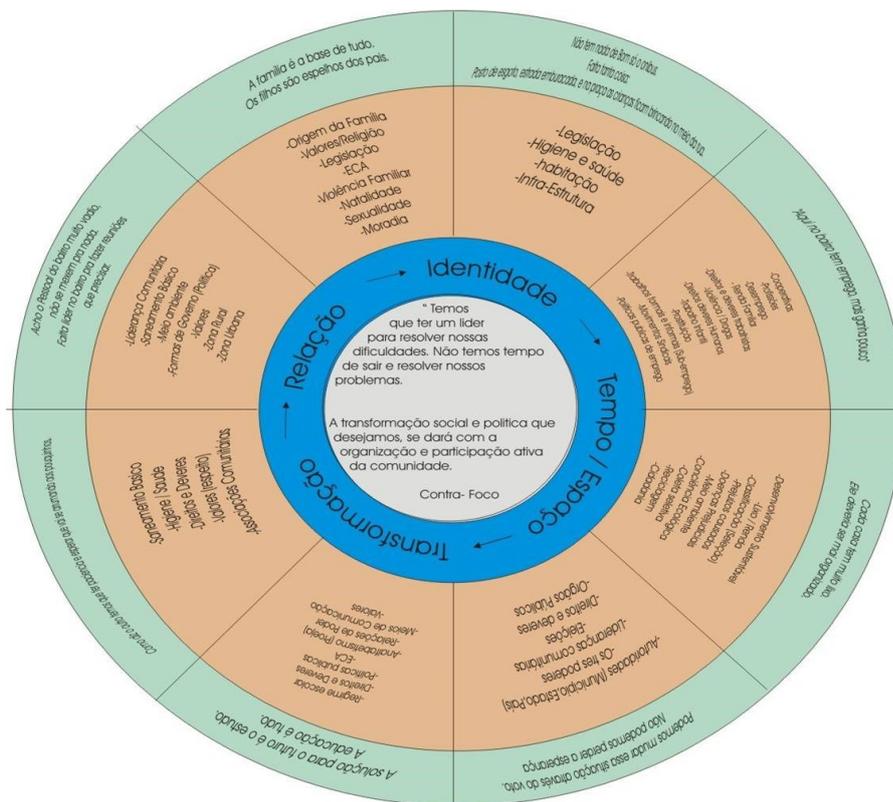
A organização dos alunos na escola e a avaliação, então, iam ganhando novos sentidos a partir de algo que estava sendo experimentado e não só desejado ou reivindicado.

Concomitante a essa ressignificação da enturmação e da avaliação, reclamava também por novos dizeres, o planejamento escolar, que rompia com o uso sistemático do LD, o qual foi substituído pelo Complexo Temático. Mas como ficariam os conteúdos? Em que ordem? De que maneira se utilizariam os elementos levantados pela pesquisa? O que os professores precisavam ensinar para os alunos? E que novos conhecimentos os professores precisavam buscar para trabalhar sem o LD e considerando a infância, a pré-adolescência e a adolescência? Estes e outros enunciados abriam-se para diversos sentidos atribuídos a este momento histórico, tanto no campo dos sujeitos que também desejavam esta mudança, quanto de sujeitos que duvidavam que a mesma pudesse ter bons resultados, assim como daqueles que, mesmo acreditando, sentiam medo.

¹⁴ O sistema em ciclos na Rede Municipal de Educação de Criciúma foi legalizado pela Lei do Sistema Municipal de Ensino de Criciúma, Lei n. 4.307, de 02 de maio de 2002, cujo artigo 24 reproduz o artigo 23 da LDB/96, no que tange à possibilidade de as escolas se organizarem em ciclos, e também pela Resolução 004/2004, que rege também as diretrizes curriculares dessas escolas.

Temos, na figura 13, o desenho de um Complexo Temático elaborado por uma das escolas que instituíram os Ciclos em 2003, pelo qual podemos observar, na disposição dos conteúdos, uma ruptura com a lógica homogeneizante comumente trazida pelos LDs. Vejamos:

Figura 13: Complexo Temático elaborado em uma das escolas em ciclos



Fonte: Arquivo das escolas

Como cada escola organizava seu planejamento, a disposição dos conteúdos se diferenciava em cada Complexo Temático, constituindo planejamentos heterogêneos em sua sequência didática, em suas temáticas, nas relações entre as áreas do conhecimento. Como partia de falas recolhidas da comunidade e também dos alunos, ia se constituindo num material mais significativo. Isso exigiu a ressignificação do que representa o trabalho com determinados saberes, como o da escrita e produção textual, que deve estar relacionada a diversos saberes de outras áreas, que não somente a de Língua Portuguesa, e também aos saberes dos alunos construídos em seu cotidiano. Este sentido de texto vinculado aos saberes das crianças foi observado se atualizando na forma como alguns professores que participaram desta pesquisa desenvolveram as atividades de produção textual com os seus alunos.

A discursivização em torno da instituição dos Ciclos de Formação e da elaboração do Complexo Temático exigiu, também, encontros entre os professores, para que estes pudessem elaborar coletivamente os planejamentos a partir das necessidades de cada turma ou de cada aluno, considerando, também, estudos teóricos. Esses encontros tentavam romper com uma lógica de formação apressada e com uma prática pautada em propostas que vinham prontas para as escolas. A figura 14 retrata um dos momentos em que os professores se encontravam para estudar e planejar:

Figura 14: Encontro para estudos e planejamento



Fonte: Arquivo das Escolas - 2003

A necessidade desses encontros modificou o calendário letivo dessas escolas, exigindo mais tempo para estudo. Isso também reclamou por novos dizeres aos pais e aos alunos, assim como para a Secretaria de Educação. Dessa forma, novos dizeres sobre a necessidade de uma formação que aproximava estudos teóricos e prática cotidiana em sala de aula precisavam ser produzidos, na tentativa de romper com uma lógica na qual bastava que os professores seguissem o que recomendavam os LDs.

A instituição dos Ciclos de Formação também reclamava dizeres sobre a presença de mais de um professor em sala de aula e de professores que trabalhavam com pequenos grupos. A figura 15 e 16 mostram momentos em que a professora Referência¹⁵ e o professor

¹⁵ Professor Referência: É o professor que fica mais tempo com os alunos. Cada turma tem um professor Referência. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 2003)

Itinerante¹⁶ trabalham juntos, numa mesma turma e a professora de Laboratório de Aprendizagem trabalha com um grupo menor de crianças.

Figura 15 : Professora Itinerante e Professor Referência com a mesma turma



Fonte: Arquivo das Escolas

Figura 16: Grupo de alunos participantes do Laboratório de Aprendizagem



Fonte: Arquivo da Escola.

¹⁶ Professor Itinerante é um professor que trabalha com três turmas. Há momentos em que o professor Referência e o professor Itinerante planejam e trabalham juntos; e há momentos em que eles trabalham sozinhos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 2003)

As figuras 15 e 16 nos remetem à produção do sentido de trabalho coletivo para a função docente e do sentido de aprendizagem como direito de todos os alunos e não somente de alguns. Dessa forma, o sentido de escola como espaço que coloca o ser humano no centro do processo educativo vai se produzindo, sendo que o poder público, para isso, precisou investir na contratação de mais professores para um mesmo número de alunos. Na figura 16 podemos observar o trabalho com grupos menores de crianças, uma ruptura com uma tendência homogeneizadora em relação ao que se espera dos alunos, ou seja, que eles aprendam todos, do mesmo jeito e num mesmo tempo. Podemos considerar que esta foi também uma prática que reclamou por novas discursividades a respeito do que é aprender, do que representa não-aprender e de quem tem direito de aprender.

Essas novas discursividades reclamaram também por espaços de veiculação, demandando, que os debates continuassem, para que os professores enunciassem sobre a experiência. A imagem a seguir marcou, então, o primeiro encontro que reuniu professores das diversas redes de ensino para debater sobre o que os professores das quatro escolas haviam vivenciado em um ano de trabalho nos Ciclos de Formação:

Figura 17: Cartaz de divulgação do I Seminário Regional Sul dos Ciclos de Formação em Criciúma/2004



Fonte: Arquivo das escolas

Esta imagem (Figura 17) também nos remete a um sentido de escola determinado pela FD humana-emancipatória, reproduzindo um discurso de valorização dos tempos de infância e de adolescência. Mas ao considerarmos, à luz da AD, a opacidade da língua, conforme nos aponta Pêcheux (2006) em sua análise discursiva do enunciado “On a gagné”, podemos também dizer que esta imagem é bastante aberta à multiplicidade de sentidos. Tanto os seus dizeres quanto os desenhos abrem lacunas para várias questões, como: Escola é (ou pode ser) um lugar de brincar? Que conteúdos são selecionados nas escolas em Ciclos de Formação, para que elas se transformem num espaço de ressignificação da existência humana, como sugere o título do Seminário? Quais sentidos podemos depreender das setas em círculo? A escola em Ciclos ensina? Haveria muitas respostas a essas questões e muitas perguntas possíveis de se produzir a partir desta imagem, ou seja, tantas quantas forem as FDs com as quais se identificaram ou se identificam os leitores dessas imagens. E é isso que nos possibilita dizer que é possível considerar a instituição dos Ciclos de Formação em Criciúma, e mais especificamente, as pesquisas dos professores nas comunidades, como um acontecimento histórico que reclamou por novas discursividades.

Este percurso por nós trilhado a partir das figuras e também a análise que realizamos das SDs selecionadas de nosso corpus, nos permite dizer que os sentidos que antes se encontravam na ordem do questionamento e depois deslizaram para a ordem do direito reivindicado, do desejo, passaram a fazer parte de uma nova estrutura discursiva que representava este algo vivido, instaurando um AcD no modo de significar a escola, de organizar o planejamento, de desenvolver e avaliar as atividades dos alunos e dos professores.

Todavia, é preciso ressaltar, conforme já observado nas SDs também apresentadas anteriormente, que a instauração desses novos sentidos não apagou os que antes permeavam, cristalizados, os saberes da escola. Ao contrário, todos continuam disputando espaços nos dizeres das professoras e das diretoras, assim como nos textos dos alunos, conforme análise do *corpus*, numa relação de forças que vai reforçar o papel político da escola – entendendo-se este político como uma relação de poder entre os diferentes discursos que permeiam o mesmo espaço.

E isso acontece porque estes dizeres não se inscrevem num campo fechado e logicamente estável, mas numa rede de formulações aberta a equívocos, à multiplicidade de sentidos. Esses dizeres vão reorganizar a memória social, inscrevendo novos sentidos de avaliação, de planejamento, de texto, de escola, num novo sítio de significância, mas também vão fazer ressoar sentidos já-lá, num movimento contraditório contínuo entre o que se repete e o que tenta se instaurar.

No caso do planejamento, o que observamos nove anos depois da instituição dos Ciclos nessas escolas, é que alguns sentidos que se produzem em torno do Complexo Temático já se inscrevem na ordem da *perda*, da *falta*, de algo vivido, mas não continuado, produzindo, desse modo, também, um efeito de sentido na ordem do *desejo* de a ele voltar, como podemos observar nas SDs a seguir:

SD59: E isso deu eixo pra gente fazer um projeto né... porque a gente tra... fazia.... (tu não vai colocar isso aí né... risos) Nós fazíamos o complexo temático né, a gente trabalha, mas estamos mais com o projeto né, porque nós não temos mais uma coordenação que nos oriente que nos ajude que vem lá da Secretaria de Educação né... (P1)

SD60: Então, a gente faz uma pesquisa na comunidade pra ver qual as falas mais recorrentes. E aí parte então da fala, e aí o que que a gente queria, o que que era contraditório naquela fala pra gente desmistificar a fala com as crianças na sala de aula né. E a partir dali os conteúdos. As problematizações, depois as respostas, foco do conhecimento, e depois os conteúdos. Uma coisa que ficou, que a gente não conseguiu é trabalhar a questão do conceito. Ficava muito mais por conteúdo, do que por conceito. (D1)

SD61: Agora é o projeto pedagógico. Mas a gente tentou tirar do complexo, alguns itens que tinham pra colocar nesse projeto (P5)

SD62: A forma de planejamento é coletivo, de forma coletiva. A gente não tem mais como base o complexo temático. Nós, hoje, estamos pensando em voltar.... [...] até porque a gente fez no ano passado, alguma coisa parecido. (D2)

Na ordem da necessidade de voltar também se encontram dizeres sobre a avaliação, como podemos observar na SD 63, já apresentada anteriormente:

SD 63: Essa turminha aí, essas crianças já vêm de um processo que não tem mais nota, tá, mas os pais ainda não se educaram pra isso, tá, tem muitos pais que nem consideram isso, mas sempre tem um e outro que ainda..... Isso acabou, porque essas crianças da minha turma ali, eles já vem lá do primeiro ano, segundo ano.... com esse... eles nem perguntam... Tá, isso, a nossa avaliação, a gente faz descritiva, até a gente põe uma notinha lá em cima mais é pra prestar contas pros pais....certo? (P1).

Na SD 63, o sujeito enunciador P1 explica o porquê de as notas ainda se fazerem presentes em alguns trabalhos escolares, ou seja, o sentido de avaliação enquanto medida ainda tenta se manter ou voltar, na disputa dos sentidos atribuídos à avaliação escolar.

Essas SDs, assim como as que apresentamos no decorrer deste capítulo, nos dão pistas de que os sentidos de escola e de seus aspectos curriculares, como planejamento, avaliação, atividades com os textos, nos dizeres das professoras e diretoras que participaram desta pesquisa, encontram-se (continuam) em disputa, agora dentro da própria escola em Ciclos.

Isso nos possibilita dizer que após formarem uma rede de formulações que se instauraram e entraram para a ordem da repetibilidade, alguns dizeres determinados pela FD humana-emancipatória teimam agora em se manter. Dessa forma, isso nos permite continuar a olhar para a escola como um lugar em que sentidos são reproduzidos, mas também transformados.

5 CONSIDERAÇÕES PARA EFEITO DE FECHAMENTO

Aquilo que, num trabalho científico, comumente denominamos considerações finais, queremos, aqui, denominar *considerações para efeito de fechamento*, uma vez que, à luz da AD, um texto não se fecha em si mesmo, dada a sua constituição incompleta e dispersa. Entretanto, é preciso produzir um efeito de unidade e de fechamento, e é isso que passamos a tentar fazer a partir de algumas considerações a respeito de nossa pesquisa.

No presente estudo, tomamos como materialidade de análise as produções textuais dos alunos e as entrevistas com professoras e diretoras das três escolas organizadas em Ciclos de Formação da Rede Municipal de Criciúma/SC, no intuito de investigar se a instituição dos Ciclos de Formação no lugar do Sistema Seriado nessas escolas provocou mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem, irrompendo novos dizeres sobre a escola e seu papel na sociedade.

Para trilhar este percurso investigativo, levantamos as seguintes questões:

- 1) Em que aspectos o sistema em Ciclos de Formação se contrapõe ao Sistema Seriado?
- 2) Que outras formas de organizar o planejamento foram adotadas como substituição ao LD?
- 3) Como se dá o funcionamento dos sentidos no LD?
- 4) Há efeitos do LD nessas escolas depois da instituição dos Ciclos?
- 5) É possível observar, na materialidade das produções textuais dos alunos destas escolas, abertura para as diferentes possibilidades de sentido ou a substituição do LD não alterou a perspectiva de trabalho com a linguagem?

A partir desses questionamentos e subsidiados pela AD, chegamos a algumas considerações as quais apresentamos a seguir:

Os Ciclos de Formação, uma concepção e modo de organizar a escola, entre outras existentes no País, recebem atribuições diferentes por parte de alguns estudiosos da Educação: há educadores que veem os Ciclos como uma escola que serve aos interesses do mercado de trabalho, assim como o sistema seriado; outros que veem os Ciclos como uma alternativa que se contrapõe ao sistema seriado em seu caráter homogeneizador, excludente e segregador (FETZNER, 2007b). Neste último sentido, a escola em Ciclos de Formação é vista como um direito conquistado no campo da democratização do conhecimento e no direito de se fazer escola com vistas à formação humana, levando em conta a infância e a adolescência dos

alunos durante o período em que estão na escola. Foi também sob esta última perspectiva que as escolas de Criciúma se propuseram a experimentar este jeito de fazer escola, e contrapor – se a sentidos já sedimentados - principalmente o de reprovação como algo aceitável e necessário, entrando, desse modo, para um movimento ainda não vivido, movimento que causa desconforto, inquietações, dúvidas e instabilidade.

Após a instauração dos Ciclos de Formação nas escolas desta pesquisa, várias modificações aconteceram no ano de 2003: a reenturmação dos alunos por idade, visando substituir a enturmação por nível de aprendizagem e por série; a flexibilidade dos tempos no que tange ao processo de aprendizagem e de ensino, no intuito de romper com a rigidez dos tempos; os planejamentos elaborados pelos próprios professores de forma coletiva, tentando romper com a prática de planejamentos isolados; a adoção da avaliação investigativa e processual, visando o rompimento com a avaliação por medida, classificatória e seletiva; a elaboração do planejamento por Complexos Temáticos, tentando substituir o uso sistemático do livro didático. Essas modificações visavam formar outra organização escolar e outros olhares para os alunos e sua aprendizagem.

Nove anos após essa mudança, observamos que somente uma escola ainda organiza o planejamento em Complexos Temáticos, realizando, também, a pesquisa na comunidade. Outra escola realiza a pesquisa, mas organiza os conteúdos e as atividades em projetos pedagógicos. E outra, ainda, não realiza mais a pesquisa, sistematizando o planejamento com base na Proposta Curricular do município de Criciúma e nas diretrizes do MEC, mantendo, porém, a orientação de que o planejamento seja flexível no intuito de considerar necessidades específicas dos alunos.

Observamos, todavia, a partir da análise de nossa materialidade, que nas três escolas, o LD, apontado por estudos subsidiados teoricamente pela AD como um material que prima pela homogeneização dos conteúdos, não é mais utilizado como material base para o planejamento, o que não impede que estes manuais continuem produzindo seus efeitos, em especial, ainda como o *lugar único dos conteúdos*.

Concomitante a este sentido de LD como o lugar único dos conteúdos, outro sentido passa a ocupar espaço no discurso das professoras e diretoras: o de LD como *apenas um dos recursos didáticos*, entre outros. Isso nos deu pistas de que houve, então, uma mexida nas fileiras do sentido, apontando para a possibilidade de transformação no modo de ser da escola e de seus envolvidos, num movimento de contradição, pelo qual sentidos sedimentados continuam produzindo seus efeitos e novos sentidos tentam se instaurar e se manter.

O movimento de contradição, visto em AD, como imanente a todo movimento de mudança (PÊCHEUX, 1988; 2006) e não como algo que deve ser superado, foi observado, em nossa materialidade discursiva, também no que tange às atividades que envolvem a produção textual nestas escolas. Temos, então, sentidos de texto como formas a serem reproduzidas; texto como obrigatoriedade e necessidade inerente a um sistema escolar em série; texto como tarefa a ser entregue ao professor. Esses sentidos disputam espaço com sentidos de texto como forma de o aluno se relacionar com os seus saberes e de dizer algo a alguém pela escrita.

Remetendo-nos às condições de produção desses sentidos, observamos em nosso corpus a determinação de duas FDs que consideramos antagônicas e que determinam, também, os pressupostos apontados em relação às séries e aos Ciclos de Formação: uma FD, por nós denominada mercadológica, e outra denominada FD humana-emancipatória. A primeira apresentou-se como um conjunto de dizeres a respeito da escola que valoriza a homogeneização, a padronização dos conteúdos, o trabalho individualizado, o texto como conteúdo necessário para o ingresso no mercado de trabalho. A segunda, enquanto um conjunto de dizeres que apontam para a possibilidade de se fazer escola sob uma perspectiva humanizadora, mostrou-se colocando o ser humano no centro do processo educativo.

A partir da determinação da FD mercadológica, observamos uma imagem de aluno que deve agir passivamente, que não se envolve com as atividades porque é irresponsável e de alguém a ser preparado pela escola para o mercado de trabalho. Sob determinação da FD humana-emancipatória, observamos a imagem de aluno que, pela escrita, pode interagir tanto na escola, quanto fora dela para dizer algo a alguém, além do professor.

No que tange às imagens de professor, observamo-lo como alguém que não pode deixar o LD de lado, que deve buscar a homogeneização no trabalho com os textos; professor cujo papel deve ser o de garantir a reprodução de formas textuais já sedimentadas e classificar os dizeres dos alunos em corretos e incorretos.

Sob a determinação da FD humana-emancipatória, observamos a imagem de professor que pode elaborar seu próprio planejamento, fazer propostas ao invés de impô-las, aceitar que os alunos enunciem de várias posições-sujeito e que pode avaliar sem classificar, sem atribuir notas, sem reprovar, utilizando-se da avaliação para redimensionar seu trabalho.

Considerando que o funcionamento desses discursos determinados por essas duas FDs antagônicas põe em funcionamento um movimento contraditório, apontamos para um movimento que faz trabalhar a memória discursiva, já em sua repetibilidade, noção trabalhada em Indursky (2002). Esse movimento contraditório é marcado pela multiplicidade de sentidos que se faz produzir nos dizeres das professoras e diretoras em relação ao tratamento dos

conteúdos, decorrente de novos sentidos atribuídos também ao planejamento e à avaliação. Se esses sentidos já se encontram num processo de repetibilidade, se atualizando nas formulações das professoras e diretoras e no modo como são trabalhadas as atividades de produção textual dos alunos, podemos considerar, então, que em algum momento, ou alguns momentos, houve um AcD. E foi isso que nos fez trilhar um percurso a partir de imagens que nos ajudassem a encontrar de que maneira se deu a ruptura com uma determinada rede de formulações, para a instauração de outra, cujos dizeres foram retomados pelos sujeitos enunciadorees que participaram desta pesquisa.

Nesse caminho trilhado, observamos que podemos tomar como efeito de uma origem desse rompimento, os momentos em que os profissionais das escolas dirigiram-se às comunidades onde viviam os alunos e realizaram uma pesquisa que deu subsídios para a elaboração do planejamento escolar por Complexos Temáticos. Consideramos este momento como um fato novo na história dessas escolas, de seus profissionais e também das comunidades onde elas se inserem. Esse acontecimento histórico reclamou novas discursividades sobre algo que estava sendo construído pelos próprios professores/diretores, rompendo com sentidos já sedimentados sobre LD, planejamento, texto, avaliação, como também foi possível observar na materialidade produzida nove anos após a instituição deste sistema nessas escolas.

Vale ressaltar que, embora novos sentidos se tenham instaurado no modo de conceber e organizar a escola, outros sentidos, já secularmente sedimentados, continuam ressoando nos dizeres das professoras, diretoras e alunos, sem que esta contradição possa, a partir dos pressupostos da AD, ser conscientemente controlada ou eliminada, pois marca justamente a relação da língua com a história e com a ideologia.

E é esta uma outra questão importante a se destacar nesta tentativa de efeito de fechamento, ou seja, a existência da contradição, que estamos acostumados a conceber como incoerência entre teoria e prática, entre aquilo que é dito e aquilo que é vivido. Todavia, a contradição em AD nos permite compreender que o sentido pode ser regulado, interditado, mas, por se inscrever na história, pode também se produzir novamente, marcado pela existência daquilo que se repete e do novo que tenta se instaurar. Dessa forma, é possível entender por que não se substitui uma forma de governo por outra, uma lei/estrutura educacional por outra, sem que haja um conflito insistente e contemporâneo de forças opostas: as que resistem e as que buscam fazer irromper um novo lugar.

Dessa forma, entendemos, também, por que várias modificações que ocorreram no primeiro ano de instituição dos Ciclos nas escolas desta pesquisa já se transformaram, como a

organização do planejamento por Complexos Temáticos que já não é mais adotada em duas das escolas, marcando o movimento de ir e vir do discurso.

Sendo assim, desconsiderar que todo processo de mudança precisa lidar com a contradição é negar o próprio movimento de mudança, é iludir-se que as mudanças se dão por decretos, por leis, ou de maneira definitiva. Se assim fosse, teríamos resolvido muitos problemas da educação, baixando, em forma de lei, diretrizes sobre como a escola deveria ser – e assim ela seria.

Nesse sentido, ao olhar para a mudança do sistema escolar em série para o sistema em ciclos, que vem ocorrendo desde a década de 80 em escolas brasileiras e que aconteceu, também, em Criciúma (2003), não podemos pensar que, com a instituição de outro sistema, estejam eliminados todos os elementos e problemas que caracterizavam o sistema em série, assim como também não podemos dizer que o sistema em ciclos não possa ter gerado outros problemas, como os apontados por quem diz que a escola em ciclos não ensina. Todavia, como nos alerta Pêcheux (2006), não podemos negar o acontecimento desta mudança, no caso desta pesquisa um acontecimento histórico e discursivo, como se nada tivesse acontecido, ou como se pouco tivesse mudado. Isso porque, negando o acontecimento, estaríamos sucumbindo ao discurso da estabilização que nos acomoda a pensar que a escola é como é e não adianta fazer muito por ela.

E é nesse sentido que vale aqui ressaltar que os novos dizeres em relação ao planejamento e ao trabalho com o texto predominaram nas formulações das professoras e diretora da escola que continua com a elaboração do planejamento por Complexo Temático, cuja pesquisa junto à comunidade e a forma como foram encaminhadas as atividades de produção textual produziram sentidos ao texto como uma forma de os alunos, pela escrita, estabelecerem relação com seus próprios saberes, e também como forma de estabelecer relações interlocutivas com outros leitores além do professor.

Dessa forma, a identificação do AcD que ocorreu a partir da instituição dos Ciclos de Formação nas escolas da Rede Municipal de Criciúma, em 2003, e mais especificamente, a partir das pesquisas nas comunidades, permite-nos considerar que seja possível romper com um discurso de imutabilidade veiculado no meio educacional, bem como atribuir novos sentidos à escola, como o de espaço para a formação humana. Dessa forma, esta análise permitiu-nos caracterizar a escola como um lugar de transformação.

Ao tentarmos aqui criar um efeito de fechamento a respeito do AcD produzido a partir da instituição dos Ciclos nas escolas de Criciúma, explicitamos nossa ciência de que esta dissertação é apenas uma interpretação daquilo que foi analisado, de que este texto não se

coloca como um ponto absoluto (PÊCHEUX, 2006), mas inevitavelmente como um ponto aberto para outras interpretações, outros olhares, outros sentidos a serem atribuídos ao objeto por nós analisado e também à análise que por ora encerramos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

ARROYO, Miguel. Da escola carente à escola possível. Da escola carente à possível. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. 183 p. (Coleção Educação Popular)

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 143-163, dez. 1999.

_____. Currículo e desenvolvimento humano. In: II Congresso Nacional de Reorientação curricular. **Anais**. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 2000.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. Ciclos de formação: O que pesquisar e refletir? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista**: Implicações curriculares de uma escola não seriada. v. 2. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. p. 17-34. 128 p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: Elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, Nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 2, p. 299-313, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0602/07.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

CARMAGNANI, A.M.G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 127-133.

CORACINI, Maria José (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17-31.

_____. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da Ciência. Campinas, SP: Pontes, 2007.

CRICIÚMA. **Projeto de implantação dos Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Criciúma**. Secretaria Municipal de Educação. Março, 2003.

DALTOÉ, Andréia. **Análise do discurso:** pelas costuras de um dominó. (Monografia) Doutorado em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

_____. **Das metáforas de Lula:** A deriva dos sentidos na língua política. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. **Taylorismo e fordismo.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

FETZNER, Andréa Rosana. Desserializar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007a, 128 p.

_____. **Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007b.

_____. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14. n. 40. jan/abr. 2009.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização** – leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógica in: Escola: humanização ou exclusão? **Caderno Temático**, n. 13, maio 2000.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F.; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GOMES, Candido Alberto Gomes. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

HARPER, Babbete et al. **Cuidado escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. In: Revista **Organon**, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem.** Discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 33-80.

_____. Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Análise do Discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação:** uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 5 abr. 2012.

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo, GEDH, 2000.

_____. **Avaliação na escola**. São Paulo, SP: Sobradinho, 2003.

LOURENÇO, Leila; SIQUEIRA, Regina (Orgs.) **Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Criciúma**. Criciúma: UNESC, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan/abr. 2006.

_____. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: **Ciclos em revista**, v.1: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

_____. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org). **Ciclos em revista**, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem**. Discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso** (uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. (1983) **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

POLLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, Dermeval [1983]. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História sobre as ideias pedagógicas no Brasil**. SP: 2008a.

_____. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, G.T. da. **Criticidade e leitura. Ensaio**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Augusto Nivaldo Triviños. **A entrevista, a observação e o grupo de discussão na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SOUZA, Deusa Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. xx-xx.

TASCA, Jádina Mara Dandolini; DONATO, Maria Albertina; MACHADO, Maristela dos Santos (Orgs.). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas**. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008, p. 89-104)

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade**. FETZNER, Andréa Rosana (Org.) **Ciclos em Revista: Implicações curriculares de uma escola não seriada**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

VIEIRA, Claudete Bonfanti. **A “dialogicidade” na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2007.

WITZEL, Denize Gabriel. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2002.

Leis:

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: out. 2012.

CRICIÚMA. Lei do Sistema Municipal de Ensino de Criciúma, Lei nº 4.307, de 02 de maio de 2002. Disponível em <<http://cm-criciuma.jusbrasil.com.br/legislacao/983375/lei-4307-02>> Acesso em: 15 jan. 2013.

CRICIÚMA. Resolução 004/2004.

Livros Didáticos:

2002 BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta Aberta:** língua portuguesa. 4º ano. São Paulo: FTD, 2011.

BRANCO, Maria da Graça; MARINHO, Luzia Fonseca. **Coleção plural:** Língua portuguesa. 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.

Sites:

BANCO DE DADOS LIVRES. Disponível em <<http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>. Acesso em 15 jul. 2012

<<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamento-microdados>>. Acesso em 12 de junho 2013.

<<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/pcn/ocde.asp>>. Acesso em 14 abr. 2013.

PNLD, 2012. In: <http://www.fnede.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 01 jul. 2012.

Texto informado pela autora em seu Currículo Lattes. In: <<http://search.snapdo.com/?searchtype=ds&q=andr%C3%A9+rosana+fetzner+lattes>>. Acesso em 01 jul. 2013.

APÊNDICE



Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem



Universidade do Sul de Santa Catarina – Pró-reitoria Acadêmica
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – Coordenação de Pós-graduação

ROTEIRO PARA PESQUISA (1)

1. Como a escola tem organizado seu projeto pedagógico? E o planejamento das aulas?
2. No processo de transição do sistema em série para o sistema em ciclos, o que mudou referente à forma de organizar o conhecimento/planejamento?
3. Você tem buscado formação para a elaboração do currículo? De que forma tem pensado o currículo escolar?
4. Você tem adotado algum livro didático selecionado pelo MEC? Se sim, como tem utilizado? Se não, por quê?
5. Que outras formas você utiliza para organizar o planejamento das atividades e produções textuais? Por que razões, você escolhe essas formas?
6. Na correção ou mediação dos textos dos alunos, quais elementos você considera para avaliar as atividades?

ROTEIRO PARA PESQUISA (2)

- 1 Como a escola tem organizado seu projeto pedagógico? E o planejamento das aulas?
- 2 Nesses nove anos de sistema em Ciclos, o que você considera avanços e o que você considera retrocessos?
- 3 A escola tem adotado os livros didáticos selecionados pelo MEC?
- 4 Por que a adoção ou não do livro didático como recurso primeiro de organização dos conteúdos?
- 5 Você é professora numa escola organizada em Ciclos, que pressupõe planejamentos coletivos. Vocês conseguem planejar coletivamente as atividades de produção textual? Se sim, de que forma?
- 6 Pra você, que diferença há entre planejar sozinha e planejar com outros professores?
- 7 Os textos recolhidos foram cartas e poemas. Você também participou desses trabalhos? De que forma? Algo a destacar nesse trabalho?
- 8 Por que os poemas e as cartas?
- 9 O que vocês levam em consideração, no processo de produção textual?
- 10 Para que e para quem eles escrevem?