



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANA LÚCIA PASCOAL DINIZ

**OS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO IFRN: um olhar referenciado na análise dialógica do discurso**

Recife

2020

ANA LÚCIA PASCOAL DINIZ

**OS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO IFRN: um olhar referenciado na análise dialógica do discurso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Karla Daniele de Souza Araújo

Recife

2020

Catalogação na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

D585s Diniz, Ana Lúcia Pascoal
Os sentidos de integração na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do IFRN: um olhar referenciado na análise dialógica do discurso / Ana Lúcia Pascoal Diniz. – Recife, 2020.
231f.: il.

Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e anexo.

1. Currículo de linguagem – Língua Portuguesa. 2. Educação profissional. 3. Currículo integrado. 4. Sentidos de integração. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-166)

ANA LÚCIA PASCOAL DINIZ

**OS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO IFRN: um olhar referenciado na análise dialógica do discurso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 31/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fabiele Stockmans De Nardi (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques (Examinadora Externa)
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Ailton Dantas de Lima (Examinador Externo)
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Suzana Leite Cortez (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico

Aos meus filhos, **Isaac** e **Rebeca**, por (com)partilharem comigo mais essa trajetória e por compreenderem as tantas e necessárias ausências. Continuarei dedicando a vocês dois o maior de todos os aprendizados da vida: o amor.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é uma expressão legítima da natureza da minha gratidão. Há muito o que/a quem agradecer:

a Deus, por primeiro, pela minha vida e por tantas outras dádivas a mim concedidas: a Ele toda a honra e toda a glória;

a minha família, pai e mãe, filhos, irmãos, sobrinhos, nora, demais agregados com quem dividi angústias, renúncias, alcances, ausências e alegrias. Obrigada por acreditarem em mim!;

à Professora Orientadora Fabiele Stockmans De Nardi, pelo profissionalismo, a capacidade de escuta, a voz de comando, os incentivos, os saberes partilhados, mas, sobretudo, pela disponibilidade e a coragem em conduzir “a nau perdida”. Agradeço pela orientação, a confiança, a parceria, pelos aprendizados de como dialogar, pelo respeito, pelo rigor, pelos questionamentos, pelos direcionamentos precisos e norteadores, por respeitar minhas limitações e por ter acreditado em meu potencial;

à professora Coorientadora Karla Daniele de Souza Araújo, que bravamente segurou no leme da “nau perdida” e ajudou a redefinir a rota. A sua participação foi determinante para esse alcance. Agradeço pela orientação, a confiança, a parceria, pelos aprendizados de como dialogar, pelos saberes partilhados, pelo respeito, pelo rigor, pelos questionamentos, pelos direcionamentos precisos e norteadores, por respeitar minhas limitações, mas, sobretudo, por ter acreditado em meu potencial;

aos membros da Banca Examinadora, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques, Ailton Dantas de Lima, Siane Gois Cavalcanti Rodrigues e Suzana Leite Cortez pelo contributo à tese. É um privilégio ter a possibilidade de aprender com as ideias, reflexões e o diálogo estabelecido.

a cada um e a todos os meus colegas do DINTER com os quais dividi fluxos e contrafluxos ao longo deste processo. Obrigada pelas partilhas e pela força!;

à Coordenação do Programa e aos professores do DINTER Letras UFPE/IFRN, em especial, aos gestores, Ayres Charles e Márcio Azevedo, que estiveram sempre à disposição para me ajudar quando precisei, aos quais serei eternamente agradecida;

ao IFRN e à Prefeitura Municipal do Natal, pelo afastamento remunerado que implicou no favorecimento das efetivas condições para o desenvolvimento deste trabalho.

aos amigos, amigas e colegas de trabalho que me incentivavam e me encorajaram a seguir adiante. É difícil registrar nominalmente, por isso expresseo o meu agradecimento aos que estiveram comigo nesse percurso, em especial, a Karina de Oliveira e a Annaterra Lima.

[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar, sob um enfoque de natureza enunciativo-discursiva e curricular, os sentidos de integração que emergem da Proposta Curricular de Língua Portuguesa dos cursos técnicos integrados regulares do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). O objeto de estudo se constitui dos sentidos de integração curricular que emergem da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio do Norte (IFRN), o currículo em sua composição documental - vigente entre 2012-2020. A problemática reside no entrelaçamento metodológico da integração curricular quando na articulação da educação profissional com o ensino médio, perpassando pela alternância de três possíveis cenários. O primeiro é quando cada uma das áreas formativas envolvidas segue o seu curso, embasadas em currículos “estanques”. O segundo é quando o currículo da formação geral está a serviço da formação profissional, voltado à área técnica em detrimento da formação geral e humanística. O terceiro consiste no ponto de equilíbrio entre esses dois cenários. Tendo como centro da problemática a busca do formato curricular ideal da integração, refletimos como a linguagem/LP pode se projetar como uma via para a integração curricular no âmbito desses cursos, na consecução do currículo integrado. Tomando essa direção investigativa, a pesquisa se insere no campo dos estudos discursivos da linguagem. Quanto à natureza, vincula-se à pesquisa documental, sendo de abordagem qualitativa e interpretativista. Para fins de orientação teórico-metodológica, baseamo-nos nos postulados da Teoria Dialógica, a partir das contribuições de Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017), e guiamo-nos pelos pressupostos da análise dialógica do discurso, dos quais os conceitos de valoração, acento apreciativo, enunciado, discurso, relações dialógicas e vozes foram fundamentais para empreender as análises. Ancoramos a abordagem sobre currículo integrado e suas variantes em autores como Saviani (1989), Frigotto (2001, 2006), Ramos (1995, 2003, 2004, 2005), Ciavatta (2004, 2005, 2006) e Kuenzer (2007). As análises permitiram perceber sentidos e dimensões de integração curricular que ecoam na PTDEM-LP do IFRN, o foco dado à disciplina de LP e Literatura e o perfil de formação linguística delineado. Também revelaram que a arena discursiva do documento produz um perfil de formação em linguagem-LP calcado em uma educação linguística de qualidade (cidadã e crítica) cujo foco é formar cidadãos letrados, leitores e produtores proficientes, autônomos e reflexivos, em uma assunção declarada pela formação humana integral. Entretanto, os efeitos dos sentidos de integração construídos nos discursos são pouco consistentes para projetar a linguagem-LP como uma via de integração curricular e não

alcançam diretrizes efetivas na consecução do currículo integrado, especialmente no que tange aos programas de disciplinas. Dos sentidos emergentes do processo de interação pesquisador-texto, concluímos que a PTDEM-LP do IFRN, enquanto documento, diz mais sobre a integração da educação linguística que quer formar do que sobre como projetar a área de linguagem-LP como uma via de integração curricular, na realidade da articulação da educação profissional com o ensino médio no IFRN.

Palavras-chave: Currículo de linguagem-LP. Educação profissional. Currículo integrado. Sentidos de integração.

ABSTRACT

This research aims to analyze, under an enunciative-discursive and curricular approach, the senses of integration on Portuguese language curricular proposal concerning to its regular integrated technical courses of Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), in Brazil. The object of study is constituted by the meanings of curricular integration that emerge from IFRN's document named "Plano de Trabalho da Disciplina Língua Portuguesa e Literatura – (PTDEM-LP)", which could be translated as Work Plan for the Portuguese Language and Literature Subject, in effect from 2012 to 2020. The problem lies in the methodological approach of curricular integration when articulating vocational education with secondary education through the alternation of three possible scenarios. The first one is when each of the formative areas involved follows its course, based on "disjointed" curricula. The second one is when the general education curriculum serves the vocational one, focused on the technical area to the detriment of a general and humanistic tutoring. The third one is when the balance between both scenarios is found. Assuming as the core of the problem the search for the ideal curricular format for integration, we reflect how language (Portuguese) can be projected as a path for curricular integration in the scope of the mentioned courses, in the achievement of the integrated curriculum. Taking this investigative direction, the research goes through the field of discursive language studies. It is linked to documentary research, with a qualitative and interpretative approach. For theoretical-methodological guidance, we are centered on the postulates of Dialogical Theory, based on the contributions of Bakhtin (2003) and Volóchinov (2017). We are also guided by the assumptions of Dialogic Discourse Analysis (DDA), from which the concepts of evaluation, appreciative accent, enunciation, discourse, dialogic relations and voices were fundamental to undertake the analysis. We anchored the approach on integrated curriculum and its variants in authors such as Saviani (1989), Frigotto (2001, 2006), Ramos (1995, 2003, 2004, 2005), Ciavatta (2004, 2005, 2006) and Kuenzer (2007). The analyses made it possible to identify meanings and dimensions of curricular integration that echo at IFRN's PTDEM-LP, the focus given to the Portuguese Language and Literature subject and the linguistic teaching profile. They also revealed that the discursive arena of the document produces a profile Portuguese Language teaching based on a quality language education (citizen and critical), whose focus is to educate fully literate students, proficient, autonomous and reflective text readers and producers, in a declared assumption of integral human formation. However, the effects of the senses of integration built into discourses are inconsistent in projecting Portuguese Language and its Literature as a pathway of curricular integration. They

do not achieve effective guidelines for achieving the integrated curriculum, especially considering the teaching plans. From the emerging senses of the statements, we conclude that IFRN's PTDEM-LP, as a document, postulates more about the language education to be provided than how to project the Portuguese Language and Literature subject as a pathway of curricular integration, in the reality of the articulation of vocational and general education at IFRN's secondary education.

Keywords: Language/Portuguese language teaching. Vocational education. Curricular integration. Meanings of integration.

RESUMÉN

Esta investigación intenta analizar, desde un enfoque enunciativo-discursivo y curricular, los sentidos de integración que surgen de la propuesta curricular de Lengua Portuguesa de los cursos técnicos integrados regulares del Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN). El objeto de estudio es los sentidos de integración curricular que surgen de un documento de IFRN intitulado “Plano de Trabalho da Disciplina Língua Portuguesa e Literatura – (PTDEM-LP)”, traducido como Plan de Trabajo de la Disciplina de Lengua Portuguesa y Literatura y vigente entre 2012-2020. El problema radica en el entrelazamiento metodológico de la integración curricular de la educación vocacional con la enseñanza secundaria, con alternancia de tres escenarios posibles. Lo primero es cuando cada una de las áreas involucradas sigue su curso basado en planes de estudio “aislados”. Lo segundo es cuando el currículo de la formación general está al servicio de la formación vocacional, enfocada al área técnica en detrimento de la formación general y humanística. Lo tercero es el equilibrio entre estos dos escenarios. Con la búsqueda del formato ideal para la integración en el centro del problema, reflexionamos sobre cómo se puede proyectar el lenguaje/la Lengua Portuguesa como una vía de integración curricular para estos cursos, en la consecución del currículo integrado. Tomando esta dirección, la investigación pasa por el campo de los estudios discursivos del lenguaje, como una investigación documental de enfoque cualitativo e interpretativo. Para la orientación teórico-metodológica, nos centramos en los postulados de la Teoría Dialógica, basados en las aportaciones de Bakhtin (2003) y Volóchinov (2017). También nos guiamos por los supuestos del Análisis Dialógico del Discurso (ADD), a partir de los cuales los conceptos de evaluación, acento apreciativo, enunciación, discurso, relaciones dialógicas y voces fueron fundamentales para el análisis. Basamos las contribuciones sobre currículo integrado y sus variantes en autores como Saviani (1989), Frigotto (2001, 2006), Ramos (1995, 2003, 2004, 2005), Ciavatta (2004, 2005, 2006) y Kuenzer (2007). Los análisis permitieron identificar sentidos y dimensiones de integración curricular que se hacen eco en el PTDEM-LP de IFRN, el enfoque dado a la disciplina de Lengua Portuguesa y Literatura y el perfil de formación lingüística delineado. También revelaron que la arena discursiva del documento produce un perfil de formación en lenguaje basado en una educación lingüística de calidad (ciudadana y crítica) cuyo enfoque es formar estudiantes plenamente alfabetizados, lectores y productores competentes, autónomos y reflexivos, en una perspectiva de formación humana integral. Sin embargo, los efectos de los sentidos de integración fundados en los discursos no son muy consistentes para proyectar el lenguaje/la Lengua Portuguesa como una vía de integración curricular y no logran en planear

directrices efectivas para el currículo integrado, especialmente en los programas de disciplinas. De los sentidos que emergen de los enunciados, concluimos que el PTDEM-LP de IFRN, como documento, dice más sobre la educación lingüística que sobre cómo proyectar la Lengua Portuguesa como una vía de integración curricular en la realidad de la articulación de la educación vocacional con la enseñanza secundaria general en IFRN.

Palabras clave: Enseñanza de Idiomas/Lengua Portuguesa. Formación vocacional. Currículo integrado. Sentidos de integración.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantitativo total de estudantes matriculados no IFRN - ano de referência: 2018.....	38
Figura 2 - Modelo de Matriz Curricular dos Cursos Técnicos Integrados regulares do IFRN.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações publicadas entre 2000 e 2018 no repositório da CAPES.....	40
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura composicional da PTDEM-LP do IFRN.....	103
Quadro 2 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	123
Quadro 3 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	124
Quadro 4 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	127
Quadro 5 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	127
Quadro 6 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	128
Quadro 7 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	133
Quadro 8 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	134
Quadro 9 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	135
Quadro 10 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN.....	136
Quadro 11 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	139
Quadro 12 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	141
Quadro 13 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	143
Quadro 14 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	145
Quadro 15 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	146
Quadro 16 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	149
Quadro 17 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	150
Quadro 18 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	154
Quadro 19 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	155
Quadro 20 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	159
Quadro 21 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	162
Quadro 22 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	163
Quadro 23 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	165
Quadro 24 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	165
Quadro 25 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	166
Quadro 26 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN.....	173

LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular- Etapa Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DNENM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRN/CNAT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Natal Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPF	Ministério Público Federal
NCE	Núcleo Central Estruturante
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OD	Organização Didática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNL	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PTDEM-LP	Proposta de Trabalho para o Ensino de Disciplina Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio do Norte
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: EU, MEU OBJETO DE ESTUDO E MEU LUGAR DE FALA COMO PESQUISADORA.....	19
2	DISCUSSÃO PRELIMINAR: APRESENTANDO A PESQUISA.....	36
2.1	ESPECIFICIDADES DO OBJETO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	36
2.2	A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES DO IFRN: PERCURSO HISTÓRICO E CONFIGURAÇÃO DO DOCUMENTO ATUAL.....	50
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	60
3.1	PRESSUPOSTOS DA TEORIA DIALÓGICA: CONCEITOS QUE SUBSIDIAM A PESQUISA.....	61
3.1.1	Linguagem e interação.....	63
3.1.2	Palavra e discurso.....	65
3.1.3	Enunciado e relações dialógicas.....	68
3.1.4	Dialogismo.....	75
3.1.5	Ideologia e acentos apreciativos.....	77
3.2	ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO-ADD: A DIRETRIZ.....	80
3.3	PILARES-BASE DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO NA VOZ DO CURRÍCULO ESCOLAR.....	84
4	TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DELINEANDO CAMINHOS, DEFININDO PERCURSOS.....	93
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE NATUREZA DOCUMENTAL.....	94
4.2	CENÁRIO-LÓCUS DA PESQUISA.....	97
4.3	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	103
4.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	105
5	A PTDEM-LP DO IFRN COMO LÓCUS DE ENUNCIÇÃO.....	110
5.1	OS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR CONSTRUÍDOS NA PTDEM-LP DO IFRN: PARA QUAL DIREÇÃO APONTAM?.....	122
5.2	AS DIMENSÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR QUE ATRAVESSAM A PTDEM-LP DO IFRN.....	132
5.3	O PERFIL DE FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DELINEADO NA PTDEM-LP DO IFRN: BUSCANDO CONEXÕES COM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	144

5.4	OS DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PROGRAMAS DE DISCIPLINAS DA PTDEM-LP DO IFRN: ENTRE OS LIMITES E OS ALCANCES.....	167
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
	REFERÊNCIAS.....	191
	ANEXO A – PTDEM/LP DO IFRN.....	197

1 INTRODUÇÃO: EU, MEU OBJETO DE ESTUDO E MEU LUGAR DE FALA COMO PESQUISADORA

As palavras *inspiração* e *ação*, de forma associativa, acionam um binômio que me interpela por toda a minha memória acadêmico-profissional: *ação* e *reflexão*. Tomando como ponto de partida minha própria percepção, a *inspiração*, quando remetida à reflexão e conduzida sob o rigor científico, move o conhecimento. O devir desse processo nos mobiliza a ler o mundo, sob nova perspectiva: problematizando, inquirindo, comparando e trazendo à luz ideias inusitadas que inovam, transformam, renovam e ampliam a *ação* - concepções, conceitos, saberes, fazeres, práticas, técnicas. Ouso dizer que o dueto, *inspiração e ação*, move o meu conhecimento, assim como a urdidura *ação e reflexão*, na vivência laboral, move minha práxis pedagógico-educativa.

No decurso de minha experiência profissional, como educadora, transitei entre a docência e o trabalho técnico-pedagógico. No âmbito da formação acadêmica, percorri todo o trajeto na esteira da educação. Dentre o reservatório de saberes e aprendizados adquiridos, destaco as vivências e temáticas abordadas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica-EPT, na qual venho pesquisando subtemas como ensino, linguagem e currículo.

O marco de minhas atividades, na docência, teve início em meados da década de 1990, como professora de Língua Portuguesa (LP) licenciada em Letras, atuando por um período nas redes de ensino pública e privada, sendo com maior abrangência na rede pública de ensino. Na década posterior, escolhi ampliar minha formação, licenciando-me em Pedagogia no ano de 2004. Dada essa nova condição, ingressei também na gestão escolar, atuando no âmbito da coordenação pedagógica, sem me afastar do chão da sala de aula, visto ter sido possível manter mais de um vínculo empregatício.

Seja no interior dos ambientes formativos pelos quais passei, seja nas instituições escolares em que desenvolvi vivências docentes singulares e experienciei o ofício de aprender para aprender a ensinar, o currículo escolar foi o dínamo que mais mobilizou a engrenagem do meu fazer docente e técnico-pedagógico. Em meio às minhas atuações acadêmico-profissionais (da docência à gestão), o instituído ‘currículo escolar’ esteve presente como um fenômeno educativo que eu mesma costumava denominar de ‘efervescência dialógica curricular’. Foi temática (e ainda continua sendo) reincidente, no centro ou à margem do debate, constituindo-se ferramenta ativa, dinâmica, do meu fazer.

Arrisco dizer que, depois dos atos constitucionais instituídos pela Carta Magna brasileira, promulgada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96

(BRASIL, 1996) foi a mais expoente iniciativa que se desdobrou em redimensionamentos para a educação nacional. Na esfera curricular, destacamos o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, assumido como referencial para todos os níveis e modalidades da educação básica brasileira. Desde então, o debate sobre currículo se amplia e se avoluma, envolvendo os mais variados perfis profissionais e áreas educacionais, seja no chão da escola, seja na academia, seja com docentes, técnicos e demais estudiosos da educação do currículo ou afins. Atribuo, portanto, o meu despertar para pesquisar essa temática a flama do currículo escolar que se manteve acesa nesse meu trajeto, movendo-me a lançar um olhar questionador para os meandros de sua abrangência, finalidade, debilidade e de suas problemáticas, e, assim, observá-lo muito mais do que como um simples documento burocrático.

O interesse em investigar o currículo de Língua Portuguesa (doravante LP) surgiu, mais especificamente, de duas das experiências profissionais que desenvolvi nessa minha trajetória, as quais me despertaram para a realização desse estudo. Uma delas foi a atuação que tive, em sala de aula, como professora de LP, no período de 2001 a 2008, nos ensinos fundamental e médio, nas redes pública e privada. A outra foi a minha vivência, já como pedagoga técnica do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir de 2009 até os dias atuais. Nesta experiência, desenvolvo atividades na coordenação de processos de reestruturação, adequação e atualização do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, dos cursos superiores de licenciaturas e no acompanhamento de ações pedagógicas, participando do Núcleo Central Estruturante-NCE¹ de Língua Portuguesa e Literatura.

As vivências profissionais relativas a essas duas atuações suscitaram minhas inquietações como pesquisadora. Dentre outras igualmente relevantes, ressalto a provocação originária de uma denúncia, da autoria de um agente da comunidade escolar, formalizada junto ao Ministério Público Federal-MPF no ano de 2010². Esse processo versa de uma acusação perpetrada contra

¹ Os Núcleos Centrais Estruturantes-NCE são órgãos de assessoramento à Pró-Reitoria de Ensino do IFRN, regulamentados, institucionalmente, pela Organização Didática (IFRN, 2012). Constituem grupos criados com o objetivo de garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento do currículo de todas as ofertas institucionais, com vistas a manter um padrão de qualidade do ensino. No caso dos cursos técnicos integrados regulares, além dos NCE da parte técnica, organizados por eixo tecnológicos, também são formados os NCE da educação básica. É nesse escopo que funciona o NCE de Língua Portuguesa e Literatura

² O episódio aqui relatado não estabelece uma relação direta com o objeto de pesquisa, uma vez que não houve questionamento do MP referente à temática integração, do ponto de vista metodológico, na organização curricular da disciplina. Ou seja, tendo em vista que o aspecto da integração curricular não esteve em pauta, nos questionamentos feitos, esclarecemos que esse episódio entra muito mais como inquietação e motivação, no que concerne ao despertar para o desenvolvimento de um estudo sobre o currículo na seara dessa disciplina.

o grupo de professores da disciplina LP e Literatura do IFRN/*Campus* Natal Central-CNAT. A respectiva denúncia foi motivada pela insatisfação de um pai de um dos estudantes matriculados, na época, que questionava o Instituto acerca das finalidades da proposta curricular para o ensino de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares, no que concerne aos conteúdos selecionados e às obras literárias indicadas. Dos questionamentos assinalados na judicialização supramencionada pelo MPF, que requisitava informações aos gestores da Instituição, sobrelevo três indagações relevantes: i) como era elaborada a proposta pedagógica do IFRN para o ensino LP nos cursos técnicos integrados regulares?; ii) o ensino de LP nos cursos técnicos integrados regulares observava o disposto nos objetivos e nas definições contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio-DCNEM estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE?; e iii) os professores de LP adotavam obras literárias e outros textos adequados à faixa etária dos estudantes adolescentes?

Muito mais que mobilizar iniciativas institucionais, com fins exclusivos de responder a uma demanda judicial, a problemática cindida no respectivo processo me instigou a investigar, dialogicamente, a proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), em vigor atualmente. As indagações suscitaram meu olhar questionador, movendo-me a inquirir, cientificamente, sobre os meandros desses questionamentos e seus possíveis desdobramentos, colocando essa proposta curricular em xeque, o que culminou na presente pesquisa.

Aproprio-me, aqui, da expressão “lugar de fala”³, utilizada pela filósofa Djamila Ribeiro (2017), para demarcar o meu lugar de fala nesta pesquisa. Remeto-me a essa expressão no sentido de reconhecer a multiplicidade de vozes existentes nas mais diferentes instâncias da comunicação humana e o pujante evento de que as pessoas se expressam (na fala ou na escrita) a partir de um (seu) lugar social. Acredito que o lugar de fala (do autor) revela muito de si. Decerto que esse é um importante componente para a análise do discurso de cunho dialógico. Entendo que à medida que construímos as nossas opiniões, à proporção que expomos a nossa forma de ler e compreender o mundo que nos cerca, por intermédio da linguagem, e ao passo que interpretamos os fenômenos, à luz da ciência, emprestamos nossa voz como sujeito social,

³ Sobre essa terminologia, faz-se necessário esclarecer que não tratamos, aqui, de “lugar de fala”, em seu sentido amplo, conforme o problematizado nas ideias contidas na tese apresentada por Djamila Ribeiro (2017). A intenção foi tomarmos emprestada a expressão lugar de fala e aplicá-la para demarcar o meu lugar como pesquisadora, no âmbito deste estudo. Logo, não nos utilizaremos do conceito, menos ainda, não nos apropriaremos das questões que envolvem esse debate, segundo os diversos pontos de vista abordados nos estudos desenvolvidos pela respectiva autora.

unindo-nos a outras vozes, circunstanciadas e até outrora já proferidas. Nas palavras do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2006, p. 121, com acréscimos nossos), seria afirmar que “o *centro* organizador de toda enunciação [de qualquer discurso], de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Nessa linha de raciocínio, é admissível considerar que nós, pesquisadores, cunhados nos vieses e crivos da ciência, delimitamos nossas posições (ideológicas, políticas, técnico-profissionais ou teóricas), bem como refratamos nossos papéis sociais, por meio das exposições proferidas em nossas práticas languageiras (dizeres, interpelações, intervenções, posicionamentos), nas construções textuais que realizamos. Implica dizer que o discurso (habitual ou inédito) e a visão de mundo de um pesquisador, expressos textualmente (seja falado, escrito ou gestualmente comunicado), revelam e definem o lugar de fala desse autor por estar permeado de suas interações, humanas e sócio-historicamente situadas. São os discursos enunciativos e contextualmente organizados que traduzem o território social que o autor ocupa, os ideais e os referentes que sua fala suporta, assim como as conexões dialógicas que se estabelecem a partir dos dizeres por ele produzidos.

De modo particular, venho afirmar e assumir, como o meu lugar de fala, minha trajetória profissional de docente de LP à pedagoga técnica no IFRN, nas conjeturas que ousei realizar, desde a *inspiração* à *ação*, na urdidura deste estudo. É exatamente desse lugar que, ao estabelecer uma relação interdiscursiva e dialógica, problematizei o meu objeto de estudo e debrucei o meu olhar analítico para a arena das mediações, reflexões e análises empreendidas, visando à ressignificação de sentidos e alçando a construção de novos saberes, a partir da concretude real do objeto observado e em sintonia com os objetivos de pesquisa traçados.

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser (AMORIM, 2004, p. 11).

A epígrafe que escolhemos, mais do que servir de mecanismo introdutório, vem situar a perspectiva de inacabamento à qual defendemos para guiar uma pesquisa acadêmico-científica similar à que ensejamos desenvolver, cuja temática está centrada no universo do currículo de LP, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada ao ensino médio.

Em que pese o quantitativo de pesquisas já desenvolvidas e em desenvolvimento na atualidade que abordam questões curriculares no âmbito da educação escolar brasileira, somos

do entendimento de que investigações que tematizam o currículo escolar, como campo do conhecimento científico, ainda que recorrentes e contínuas, são imprescindíveis. Trata-se de um objeto de pesquisa dinâmico, com contextos, desafios e problemáticas que exigem reflexões e atualizações frequentes. Por demandar aprimoramento e inovação de saberes constantes, a tematização sobre currículo escolar, com toda a abrangência que abarca, sugere ser tema atual e relevante, sobretudo quando se trata do currículo da área de linguagem.

Como instrumento político-pedagógico que sistematiza e difunde o conhecimento escolar, assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva de currículo como importante ferramenta do trabalho pedagógico, porque, além de organizar os saberes produzidos historicamente, que serão abordados na educação institucionalizada, distribuídos em áreas, disciplinas ou afins, ao longo das fases da formação escolar e acadêmica, prevê, ainda, mecanismos formais, formatos e meios didático-pedagógicos e metodológicos para a difusão, socialização, apropriação e assimilação desses conhecimentos (VEIGA, 2002) . Portanto, o currículo propriamente dito é fundamento basilar para nortear todas as dimensões existentes da ação educativa em âmbito escolar (planejamento escolar, projetos pedagógicos, propostas curriculares, planos de aula, etc.).

Tomando-se como parâmetro as últimas duas décadas, pesquisas que problematizam o contexto das políticas curriculares nacionais para a educação básica brasileira (nas fases de elaboração, implantação e avaliação)⁴ apresentam um arrazoado de discussões de relevância na seara do currículo, notadamente as que abordam processos inerentes a documentos instituídos oficialmente.

Para exemplificar, recorramos a publicações que registram como ocorreram os processos de construção de documentos curriculares, como: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997); Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio-DNETNM (BRASIL, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (BRASIL, 2018); e Base Nacional Comum Curricular-etapa ensino médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2019). No geral, foram documentos construídos em épocas distintas ou simultâneas,

⁴ Dentre outros estudos, destacamos: Educação básica e políticas curriculares: o discurso da diferença cultural (CARVALHO, 2010); O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90 (ESPÍNDULA; LEITE; PEREIRA); Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas (THIESEN, 2019); políticas curriculares para a educação básica: contribuições da revista e-CURRICULUM para o estado da arte da questão - 2010- 2015 (ROSA; PONCE, 2019); Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos (AGUIAR; TUTTMAN, 2020).

em contextos sócio-históricos e políticos específicos e em conjunturas (a) diversas, os quais já foram, ou ainda vêm, sendo implementados no sistema educacional brasileiro desde meados da década de 1990 como arcabouço curricular normativo e prescritivo.

Olhando para essa produção documental, sob uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003), sabemos que cada documento produzido guarda aspectos e pormenores que lhes são específicos, que se revelam na espreita de sua teia enunciativo-discursiva. Fontes documentais do gênero⁵ “currículo escolar”, quando analisadas dialogicamente, expressam nuances próprias dos atos de linguagem (escrita), revelam sentidos construídos em sua rede de interação verbal, os quais apontam para intervenientes contidos nos processos de produção documental, mostram-se ser, por vezes, ações de difícil realização, gestadas em situações adversas e majoritariamente controversas, conforme problematizam parte desses estudos realizados.

Isso é o que é comum encontrar registrado em artigos, relatos e outros trabalhos acadêmicos já publicados cujos autores tratam de analisar fontes documentais de cunho curricular ainda vigentes ou não (diretrizes e orientações curriculares, propostas pedagógicas e projetos político-pedagógicos), instituídas em âmbito nacional ou escolar, elaboradas pelo MEC ou produzidas pelas redes de ensino ou pelas próprias escolas. Podemos citar como referência publicações recentes de Arroyo (2014), Aguiar (2017, 2018), Dourado (2015, 2018), dentre outros estudiosos do currículo escolar.

Nos estudos que problematizam o currículo específico da área de linguagem, constatamos, também, a existência de pesquisas que tomam, como objeto de investigação, o currículo de Língua Portuguesa da educação básica brasileira. Encontramos respaldo nas sistematizações mais recentes de Geraldi (2015), Corôa (2017), Bunzen & Mendonça (2006), Faraco (2009) e Antunes (2007), dentre outros estudiosos com percursos investigativos nessa mesma linha de pesquisa que, espalhados pela esfera acadêmico-científica brasileira, se debruçam a pesquisar questões acerca desse currículo na educação básica, seja de ordem mais geral (em documentos de orientações e diretrizes curriculares nacionais) ou de ordem mais restrita (em propostas curriculares no âmbito do ensino de LP, elaboradas pelas próprias escolas).

No caso específico do currículo da disciplina LP no ensino médio, também é notório o leque de propostas curriculares (político-pedagógicas) já elaboradas e implementadas pela maioria das instituições escolares do país, ainda que se origine de uma exigência legal.

⁵ Neste trabalho não abordamos o documento na sua caracterização enquanto gênero socialmente estabilizado, mas o reconhecemos como tal, especialmente no tocante ao currículo enquanto fonte documental. Isso porque, em sua natureza de processo, o currículo escolar extrapola a configuração de gênero.

Igualmente ao que se apresenta nas demais áreas do conhecimento disciplinar, as problemáticas que envolvem os processos de produção documental do currículo de LP são, essencialmente, complexas e multifacetadas. Complexas, pelo fato de estarem enviesadas de uma pluralidade de linhas filosóficas e teóricas de difícil conciliação quanto à definição de: concepções basilares do currículo de LP; bases conceituais estruturantes da área de linguagem; implicações teórico-metodológicas para o ensino de conhecimentos linguísticos, texto e literatura; e na delimitação das ementas norteadoras e dos programas das disciplinas distribuídas por série/ano de escolaridade. Multifacetadas, uma vez que o currículo é, por natureza, ato político, carregado de viés ideológico e corporificado em uma amálgama de processo e documento.

Em sua condição de texto documental, assim como devem ser construídos os demais currículos, uma proposta curricular de LP deve ser construída, nas instituições escolares, de forma coletiva, de maneira a envolver sujeitos atuantes na disciplina. Logo, ressoa desse currículo um conglomerado de vozes revestidas de discursos e relações dialógicas veladas ou declaradas. Em sendo um processo complexo e multifacetado, o currículo escolar, independentemente do espectro e formato (diretriz curricular, currículo escolar ou proposta curricular) e de sua abrangência (nacional ou local), ressaltando-se as devidas diferenciações, é gestado em meio a espaços plurais e contextos diversos (iguais e contrários) que, por natureza, congrega menos conciliações e mais tensões, adversidades, resistências, polarizações, contradições, dissensos, confrontos e discordâncias, intervenientes esses próprios do campo ou do território em disputa que caracteriza o currículo escolar, conforme apresenta em Arroyo (2011). Esses são elementos importantes a serem considerados na análise de uma matéria linguística documental.

Uma análise dialógica que se proponha ao desvelamento de uma proposta curricular, olhando-a como lócus de enunciação, sugere nos debruçarmos sobre aspectos voltados às bases, às concepções e aos fundamentos que a ancoram. Sugere, ainda, observarmos suas conexões discursivas e dialógicas, de modo a compreender os sentidos emergentes de seus enunciados, que tanto podem delinear o perfil de formação linguística proposto como podem mostrar seus matizes ideológicos, indicando, dentre outras questões relevantes e específicas do estudo, a que(m) está servindo o currículo em análise. Nessa direção, a presente investigação se propõe a analisar os sentidos de integração curricular que emergem da proposta curricular de LP de uma Instituição Federal de educação profissional técnica de nível médio, à luz da Análise Dialógica do Discurso-ADD. Versamos, portanto, sobre a análise dialógica de uma fonte documental, a fim de observar o que a proposta curricular diz de si.

A obra intitulada *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*, organizada por Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva, no ano de 2017, serviu de referência para embasar nossas questões de estudo, uma vez que essa obra compila, em sua coletânea de textos, reflexões, problematizações, defesas e ponderações desenvolvidas pontualmente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira-RFEPCT⁶: lócus dos Institutos Federais – IF, acerca de teorias, fundamentos, propostas, desafios e experiências, nem sempre exitosas, relativos ao ensino médio integrado.

A centralidade das questões que originaram os debates supramencionados em muito se assemelha à problemática do presente estudo, à qual reside nas dificuldades de desenvolver uma formação que associa educação geral e formação técnica, ao mesmo tempo. Desse modo, os cursos técnicos integrados ao ensino médio, uma possibilidade formativa da educação profissional técnica de nível médio, nos termos da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com suas atualizações, apresentam um desenho formativo que se distancia do modelo convencional de currículo aplicado no ensino médio propedêutico (puro), pois visa a uma organização sobre as bases do currículo integrado (FRIGOTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Ao tomarmos a integração curricular como pressuposto e caminho metodológico para construir a proposta curricular da área de linguagem/LP, no contexto da realidade da articulação entre educação profissional com o ensino médio via currículo integrado, constitui-se objeto de reflexão e corporifica-se o problema de pesquisa.

É do conhecimento de muitos de nós que o ensino de LP, implementado sob a recomendação oficial de diretrizes e orientações curriculares nacionais em todo o sistema educacional brasileiro, apresenta questões complexas de serem gerenciadas. Essas questões envolvem desde a adoção das concepções aos direcionamentos de ordem teórico-metodológica norteadores do ensino e das práticas educativas em sala de aula, via formulação e implantação do currículo escolar, a problematizações próprias do contexto da área, que implicam em reconstrução dos saberes linguísticos constantes, inovação de metodologias e atualizações frequentes que visam a subsidiar o trabalho pedagógico na transposição didática desse currículo em sala de aula. No campo do conhecimento científico, essa é uma área acadêmica reconhecidamente ampla que, sozinha, já demanda reflexões e temáticas de estudo de natureza diversa. Aliado a tudo isso, vêm os desafios da articulação simultânea das duas áreas formativas

⁶ Até o ano de 2002, eram 140 instituições que ofereciam ensino técnico no Brasil. No ano de 2008, o Governo Federal aprovou a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-RFEPCT no país. De acordo com os dados do Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT-CONIF, atualmente integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica um total de 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e o Colégio Pedro II.

(educação geral e formação profissional), que, em tese, trabalham com documentos de diretrizes e orientações curriculares nacionais em separado. A problemática deste estudo se assenta, pois, nos meandros que firmam o entorno curricular da área de linguagem/LP na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio.

A discussão central que nos leva a refletir sobre o currículo da área disciplinar de linguagem/LP no universo da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, sob o desenho de oferta simultânea desenvolvida no modelo de currículo integrado, perpassa pela problemática dessa integração assentada na alternância de três possíveis cenários. Um primeiro cenário é quando cada uma dessas áreas formativas segue o seu curso, embasadas em currículos “estanques”, de modo que os professores da formação geral atuam como no ensino médio propedêutico e os professores da área técnica atuam como se fosse exclusivamente formação técnica. Um segundo cenário é quando o currículo do ensino médio propedêutico está a serviço da formação técnica, com o foco voltado ao atendimento das demandas da formação profissional (área técnica/eixo tecnológico) em detrimento dos conhecimentos básicos comuns e necessários à formação geral e humanística dos estudantes. Um terceiro cenário está na busca do equilíbrio, do formato ideal que leve a um ponto de encontro entre esses dois primeiros cenários. Este consiste no entrelaçamento metodológico da integração curricular no qual reside o centro da problemática desta pesquisa.

É fundamental refletir acerca dos cenários que abrigam essa problemática a partir das dificuldades e desafios postos, mas também a partir das possibilidades de integração. Olhamos pela lupa da área de linguagem- LP com o propósito de buscar encontrar respostas que levem a um formato de currículo ideal (que nem seja o primeiro nem o segundo cenário) que direcionem caminhos e modos de como fazer essa integração, mergulhando no documento da PTDEM do IFRN, a fim de perceber para qual direção apontam os sentidos de integração curricular que emergem dessa proposta curricular, na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio no IFRN.

No seio dessa discussão residem questões próprias da área do currículo de linguagem/LP. O alinhamento das definições das propostas curriculares de língua portuguesa com as diretrizes e orientações curriculares nacionais constitui uma dessas questões. Bem sabemos que as bases fundamentais do instituído currículo escolar, no Brasil, devem estar ancoradas no aparato legal e documental vigente nacionalmente. Implica dizer que a constituição de propostas pedagógicas, de cunho curricular e político, tem respaldo legal no inciso I, Art. 12 da LDB - Lei nº 9.394/1996, ao prever que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de I - elaborar e executar sua

proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Por conseguinte, é de competência e autonomia de cada instituição escolar construir seus currículos, desde que essa definição curricular atenda aos pré-requisitos e esteja alinhada ao que determina a legislação sistêmica. Agregando-se a tudo isso, existem as resistências relativas às recomendações contidas nas diretrizes e orientações nacionais que prescrevem orientações curriculares para o ensino de LP, seja no ensino médio propedêutico ou integrado à educação profissional.

É, pois, na amplitude das questões que circundam o currículo de linguagem/LP, agregada aos desafios do modelo de currículo integrado definido para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, que pressupõe a integração curricular, que se assenta a problemática desta pesquisa. Evidenciam-se, aqui, as dificuldades de pensar e elaborar uma proposta curricular que, em tese, contempla uma única área do conhecimento, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, mas que está projetada para associar, ao mesmo tempo, a educação profissional técnica ao ensino médio.

Para motivar a reflexão, a partir de indícios de que essa problemática é real, trazemos os relatos de experiências formativas compilados por Araújo e Silva (2017), os quais apresentam resultados de estudos, demonstrando que, embora as instituições escolares investigadas afirmem adotar o currículo integrado como modelo seguido, o que tem se revelado é a prevalência do currículo sobreposto, organizado por meio de um desenho que evidenciam áreas separadas e saberes descolados entre si, sem que haja previsão metodológica que descreva caminhos possíveis de interconexões e nem propositivas para inter-relações de saberes, práticas, disciplinas e áreas formativas.

Comprovações dessa natureza nos levam a considerar que essa pretensa articulação é desafiadora. Muito provavelmente, os desafios do currículo integrado se originam desde a construção das propostas curriculares, desembocando na gestão do ensino em sala de aula, quando da fase de implementação desse currículo. Seja nos documentos oficiais de diretrizes e orientações nacionais, seja nas propostas curriculares de LP construídas pelas redes de ensino e ambientes escolares, o currículo escolar pode ser o norteador que dá a diretriz a ser seguida, a fim de se alcançar o propósito da integração curricular pretendida.

Dito isso, o que se espera é que uma proposta curricular desse porte não prescindia de prever mecanismos que colaborem para esse fim. É preciso antever meios e mecanismos que estimulem o diálogo, a conexão e a integração entre os saberes que perfazem essa formação, em seu aspecto global, de modo a mobilizar minimamente um ensino de LP articulado às demais áreas do conhecimento envolvidas, incluindo a da formação técnico-profissional. A não-inserção, a ausência ou omissão de subsídios e direcionamentos metodológicos possibilitadores

da integração curricular (considerado o principal componente dentre os princípios do currículo integrado) pode, em grande medida, comprometer a sua materialização e até a finalidade maior pensada para essa formação.

A proposta curricular de LP⁷ em funcionamento hoje no IFRN passou por uma recente atualização, entre os anos de 2016 e 2018. Ocorre que a implantação dessa versão atualizada da PTDEM-LP do IFRN estava em andamento quando foram lançados dois novos documentos curriculares oficiais em âmbito nacional, são eles: atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CEB, nº 3, de 21/11/2018) e a BNCC-etapa ensino médio (instituída pelo MEC/CNE, em 2019)⁸. De caráter normativo e com implicações diretas para o reordenamento do currículo por parte das escolas brasileiras, esses documentos curriculares propõem mudanças substanciais, impactando no formato e na organização do ensino médio, o que originou demandas de reformulação em curto prazo e a atualização imediata dos currículos das escolas de todo o país, incluindo instituições escolares ofertantes de ensino médio integrado à educação profissional, como é o caso do IFRN. Com isso, a atual versão da PTDEM-LP está sendo submetida, mais uma vez, a reanálise e ajustes.

O fato de as DCNEM e a BNCC-EM terem seus lançamentos anunciados quando a proposta curricular de LP do IFRN, recém atualizada, encontrava-se em pleno desenvolvimento endossa ainda mais as nossas inquietações e motivações de pesquisa, haja vista que não há como prescindir do alinhamento entre o atual currículo de LP do IFRN e o arcabouço curricular nacional em vigor. Portanto, certificamos que a presente análise documental tem, nos dizeres do dialogismo bakhtiniano, dupla orientação dialógica: dos discursos de si com os documentos institucionais do IFRN aos discursos que essa proposta curricular estabelece (ou não) com os documentos oficiais. A partir de seus enunciados, analisamos, sempre que oportuno, como a proposta curricular de LP do IFRN fala de si mesma e em que medida dialoga com os documentos oficiais, em observância às diretrizes e orientações curriculares nacionais.

Um esclarecimento importante para a delimitação de nossa abordagem sobre o instituído currículo escolar é a diferenciação de currículo escrito (documento) e currículo processo (prática), conforme sinaliza Goodson (1995). O primeiro se remete à fonte de registro de uma ação político-pedagógica institucional que define, previamente, as concepções de ensino e

⁷ Esclarecemos que, para efeitos das análises linguísticas, utilizamos, nesse estudo, as expressões “currículo de LP” e “proposta curricular de LP” como sinônimas. A opção por esse registro restrito decorre do fato de o currículo da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, no IFRN, denominar-se também “Proposta Curricular”.

⁸ Para fins de mais esclarecimentos, abordamos mais adiante a contextualização acerca desses dois referenciais.

aprendizagem, as linhas teórico-metodológicas, a sistematização dos conhecimentos e a estruturação dos conteúdos a serem ensinados, não se limitando ao currículo meramente prescrito e ultrapassando a simples listagem de disciplinas de matérias e conteúdos escolares. O segundo, currículo processo (prática), que origina, embasa e dá corpus ao currículo escrito (documento), remete aos intervenientes imbrincados na materialização curricular, no ambiente educativo em sua totalidade, enquanto projeto pautado por uma dinâmica específica em pleno movimento e, também, por um conjugado de aspectos sociológicos, filosóficos, históricos e didático-pedagógicos entrelaçados no cotidiano da prática pedagógica.

Temos por certo que, efetivamente, é impossível separar uma coisa da outra. Mas essa diferenciação se faz necessária, aqui, uma vez que sabemos que esse currículo tanto alimenta o ensino como as práticas pedagógicas de LP em sala de aula no Instituto. Entretanto, por não se tratar de uma pesquisa-ação e não ser objetivo desse estudo fazer intervenção no ensino de LP no IFRN, esclarecemos que o cunho desse estudo é de compreensão dos discursos escritos, o que significa dizer que as análises realizadas abrangem somente aspectos relacionados aos enunciados da proposta curricular. Desse modo, esclarecemos que fazemos um recorte do currículo escolar, em sua composição documental, fazendo-se necessário ressaltar que as análises estão centradas no currículo (documento), não sendo examinadas, de forma direta, questões ligadas ao ensino nem à prática pedagógica de LP no IFRN (currículo-processo).

Tomando essa direção investigativa, a presente pesquisa se insere no campo dos estudos discursivos da linguagem. Quanto à natureza, vincula-se à pesquisa documental, sendo de abordagem qualitativa e interpretativista. O objeto de estudo se constitui dos sentidos de integração curricular que emergem da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio do Norte (IFRN). Constitui-se *corpus* de análise os enunciados da Proposta de Trabalho da Disciplina Língua Portuguesa e Literatura - a PTDEM-LP do IFRN, vigente entre 2012-2020.

Apresentamos como questões de pesquisa:

- quais sentidos e dimensões de integração ecoam na proposta curricular de linguagem/LP dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN?
- qual o foco dado à formação linguística e o que propõe a PTDEM-LP do IFRN para a área da disciplina de linguagem-LP, na perspectiva da integração curricular?
- em que medida a PTDEM-LP do IFRN projeta o trabalho com a linguagem-LP como via de integração curricular, no alcance do currículo integrado?

Nesse dimensionamento, estabelecemos como objetivo geral:

- analisar, sob um enfoque de natureza enunciativo-discursiva e curricular, os sentidos de integração que emergem da PTDEM-LP do IFRN, de maneira a refletir como a linguagem/LP pode se projetar como uma via para a integração curricular, na consecução do currículo integrado.

Como desdobramentos, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- interpretar os sentidos e as dimensões de integração curricular que emergem na PTDEM-LP do IFRN, a partir dos discursos e diálogos construídos que lhes dão significados.
- compreender de que maneira a PTDEM-LP do IFRN organiza a área de linguagem-LP e o que propõe para o perfil de formação linguística, na perspectiva da integração curricular.
- identificar discursos sobre integração curricular construídos nos programas de disciplinas da PTDEM-LP do IFRN que possibilitam projetar a linguagem-LP como uma via de integração curricular entre educação profissional e ensino médio, no alcance do currículo integrado.

Arvorando-nos a realizar análise documental à luz dos pressupostos do dialogismo bakhtiniano e em sintonia com as questões de pesquisa traçadas, desvelamos os enunciados da referida proposta curricular, seguindo quatro parâmetros analíticos, conforme descrevemos nos procedimentos de pesquisa. Movemo-nos a interpretar os discursos produzidos sobre as concepções basilares que apresenta, os conceitos fundamentais que constrói e refletem em significados e noções estruturantes do documento, a abordagem didática dos conteúdos curriculares que propõe, a fim de compreender os sentidos emergentes dos enunciados, os quais refratam em proposição e direcionamento para o ensino e as práticas de linguagem-LP para os referidos cursos do IFRN. Partimos do entendimento de que a PTDEM-LP do IFRN, em vista dos aspectos que permeiam a arena discursiva de seus enunciados concretos, é um documento contextualmente situado e que nele se entrecruzam dizeres, vozes e diálogos que muito têm a dizer de si, para si e de *outrem*.

Entendemos que uma proposta curricular como esta, configurada no modelo de currículo integrado, responda discursivamente a diretrizes e orientações para a abordagem didática dos conteúdos curriculares, as estratégias metodológicas e preveja outros mecanismos promotores da articulação entre os conhecimentos de linguagem LP no ensino médio, os saberes da

formação profissional e o diálogo com as questões do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da sociedade, dentre outras dimensões que a integração curricular abarca.

Enquanto um campo de saber disciplinar que tem como função escolar precípua a formação de sujeitos letrados, leitores proficientes e produtores de texto autônomos, a linguagem/LP exerce um papel preponderante na perspectiva da formação humana integral, podendo atuar de forma bem mais efetiva na proposição do ensino médio integrado, na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio. Para se guiar pelo princípio da integração, o que se espera de uma proposta curricular de LP perfilhada no formato dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a exemplo da que está em análise, é que além de pautar direcionamentos próprios da área da linguagem, preveja abordagem didática de conteúdos curriculares integrados e diretrizes orientadoras de percursos interdisciplinares, abordagens metodológicas articuladas e práticas linguagem que promovam e incentivem experiências de integração curricular. Prever de concepções e fundamentos próprios da área de LP, como a concepção teórica de linguagem e as implicações teórico-metodológicas para a abordagem dos conhecimentos linguísticos, literatura e texto são aspectos essenciais do currículo da área de linguagem/LP, mas sozinhos esses elementos não abarcam a natureza e os desafios postos na integração pleiteada.

Desta forma, postulamos a hipótese de que, pela natureza do objeto formativo com que trabalha a área de linguagem e das práticas escolares a que se dedica, a PTDEM-LP do IFRN projeta o trabalho com a linguagem-LP como uma via de integração curricular, como possibilidade de efetivar o currículo integrado. A ideia é que um dos caminhos possíveis para a integração curricular acontecer no trabalho com a linguagem pode estar na proposição de uma educação linguística crítica, emancipatória e cidadã, se assim estiver adjudicada na proposta curricular da disciplina de LP e Literatura do IFRN. Por isso se faz necessário olhar para a proposta curricular em análise, compreendendo que ela aponta para o sujeito que se quer formar e que se estrutura sobre (ao mesmo tempo em que emana dessa proposta) uma centelha de visões, evidenciando um movimento de construção de discursos que tanto repercutem no ensino como alimentam a prática de linguagem em sala de aula, colocando o currículo escolar (documento) e o ensino e a prática languageira escolar (o currículo processo) em diálogo e como partes indissociáveis do processo educativo. Então, a partir dessa enunciação (documental), perscrutamos sobre como essa proposta curricular de LP lança seus discursos e o que propõe para o ensino que reflete em orientações e refrata em proposições para as práticas languageiras nos cursos em questão.

Na direção de contribuir com esse debate, tomamos como pressuposto o entendimento basilar de que, na educação escolar, a linguagem, em sua natureza enunciativa e de interação social/verbal e em sua perspectiva textual multimodal⁹ (DIONISIO, 2007), constitui ferramenta indispensável para a construção e a produção do conhecimento escolar nas mais diferentes áreas e disciplinas. Considerando a amplitude de seus aportes teórico, filosófico, epistemológico e metodológico e pela sua mediação pela vida de fato vivida, a linguagem, via ensino de LP, deve ser concebida em âmbito educacional como um importante meio de acesso para a compreensão da realidade do mundo social e da construção sócio-histórica do conhecimento, necessários tanto para a formação humana integral e cidadã dos estudantes como para o exercício de sua profissão (futura ou imediata), nas mais distintas áreas de atuação profissional existentes. Essas noções são tributárias não somente para a ancoragem do currículo de linguagem-língua portuguesa, mas também para serem assumidas como princípios fundamentais na implementação da integração curricular.

Desse modo, filiamo-nos à concepção bakhtiniana de linguagem por acompanhar a natureza dinâmica, mutável e polissêmica da língua enquanto atividade social, assumindo o dialogismo como elemento constitutivo da linguagem, em consonância com o que propõe Bakhtin e o Círculo¹⁰, mais particularmente Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003). Sob um olhar referenciado na Análise Dialógica do Discurso-ADD, nos debruçamos sobre o corpo da fonte documental em análise, com o intuito de compreender os sentidos emergentes de seus enunciados em relação às concepções, bases e fundamentos que lhes dão sustentáculo e seus reflexos e implicações na proposição e nos direcionamentos pautados para o ensino de LP no IFRN, no formato educativo anunciado no respectivo documento.

⁹ A perspectiva multimodal é definida, segundo Dionísio (2007), como um processo de composição textual fundado na associação de textos de modais distintos, incluindo tanto textos orais como escritos. Nessa compreensão, a multimodalidade discursiva abrange, além da linguagem verbal escrita, registros da linguagem oral e gestual, como: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, p. 178).

¹⁰ A expressão “Círculo de Bakhtin” remete ao conjunto de formulações e obras produzidas por um grupo específico de pesquisadores e intelectuais contemporâneos que, entre o período de 1919 a 1974, se reuniu para desenvolver pesquisas, estudos e reflexões. De formação diversa, estiveram na composição do Círculo, além do filósofo pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), outros estudiosos, como o filósofo Matvei I. Kavan (1889-1934), o biólogo Ivan I. Kanaev (1893-1983), a pianista Maria V. Yudina (1899-1970), o estudioso de literatura Lev V. Pumpianni (1891-1940), Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), e B. Zubakin (1894-1937). Os três integrantes com maior notoriedade foram, juntamente com Bakhtin, Pavel N. Medeviédev (1892-1938) e Valentin N. Volochínov (1895-1936), conforme registraram Brait e Campos (2009). O cômputo geral de teorizações, formulações e obras do “Círculo” é, portanto, produto de reflexão de um seletivo grupo, que teve a participação de intelectuais diversos. Para fins do presente estudo, elegemos os escritos de autoria, apenas, de Mikhail Bakhtin e Valentin N. Volochínov, em razão de abrangerem, com propriedade e pertinência, as discussões teórico-metodológicas ora compreendidas.

Para empreendermos este estudo, organizamos o texto em mais quatro capítulos, além deste primeiro que versa sobre a introdução, conforme descrevemos no detalhamento que segue. No segundo capítulo, intitulado *Discussão Preliminar: apresentando a pesquisa*, discorremos sobre o estudo pontuando, primeiro, as especificidades do objeto e a contextualização da pesquisa. Em seguida, discorremos sobre a proposta curricular de língua portuguesa dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, construída com um duplo propósito de situar o percurso histórico do processo de elaboração e consolidação desse currículo e de apresentar a configuração e estruturação da PTDEM-LP do IFRN como proposta curricular oficial de linguagem-LP (disciplina Língua Portuguesa e Literatura), em vigor no Instituto.

O terceiro capítulo, denominado *Fundamentação teórico-metodológica*, está organizado em três seções. A primeira aborda alguns pressupostos da Teoria Dialógica, na qual discorremos sobre conceitos basilares que subsidiam a pesquisa, como: linguagem e interação (verbal/social); palavra e discurso, enunciado e relações dialógicas, dialogismo e ideologia e acentos apreciativos. A segunda discute sobre a Análise Dialógica do Discurso-ADD, como diretriz de pesquisa. Na terceira subseção apresentamos os pilares-base da integração da educação profissional com o ensino médio, na voz do currículo escolar. Partimos de uma discussão inicial que contextualiza o modelo de currículo recomendado para uma oferta que visa à articulação do ensino médio integrado à educação profissional via currículo escolar.

No quarto capítulo, nomeado *Trajetória da pesquisa: delineando caminhos, definindo percursos*, apresentamos o percurso deste estudo, detalhando a caracterização da pesquisa de natureza documental, o cenário-lócus, a constituição do *corpus* e, por último, descrevemos os procedimentos de pesquisa, indicando os parâmetros de análises que emanaram do *corpus*.

No quinto capítulo, designado *A PTDEM-LP do IFRN como lócus de enunciação*, apresentamos as análises subdivididas em quatro partes. Na primeira parte examinamos os sentidos de integração curricular construídos na PTDEM-LP do IFRN, observando para qual direção de integração as análises apontam. Em seguida analisamos as dimensões de integração curricular que atravessam a Proposta Curricular de LP do IFRN, interpretando os discursos e observando seus reflexos nas proposições para o ensino da disciplina de linguagem/LP. Na terceira parte analisamos o foco dado à disciplina de linguagem/LP e o perfil de formação linguística delineado na PTDEM-LP do IFRN, identificando conexões do documento com a integração curricular. Na última parte das análises investigamos os discursos sobre integração curricular presentes (ou não) nos programas de disciplinas do documento, refletindo sobre as possibilidades de a PTDEM-LP do IFRN projetar a disciplina de linguagem/LP como uma via de integração entre educação profissional e ensino médio.

Por fim, expomos nossas considerações finais no sexto e último capítulo, parte em que retomamos questões e objetivos de pesquisa, balizados pela compreensão dos sentidos interpretados, fruto da síntese de um trabalho construído com a esperança de poder contribuir com reflexões e e ressignificação de saberes sobre o currículo de linguagem-LP na realidade dos cursos técnicos integrados regulares, a partir do documento construído pelo IFRN.

Acreditamos, portanto, estar diante de um cenário propício para realizar esse debate, considerando o momento histórico, social e político brasileiro em que vivenciamos mudanças e reformulações substanciais na esfera educacional, de naturezas legal e curricular. Sem dúvida, o atual contexto requer profundas reflexões acerca da possibilidade de ressignificar as práticas de linguagem na última etapa da educação básica, por intermédio da constituição do currículo de LP, voltado especificamente à formação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio, na forma integrada, quando se busca caminhos para a efetiva promoção da integração curricular.

2 DISCUSSÃO PRELIMINAR: APRESENTANDO A PESQUISA

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Esta epígrafe nos ajuda a adentrar nos meandros desta pesquisa ao tematizar a palavra a partir das formas de compreensão que essa noção suporta, segundo as categorias dialógicas dos estudos bakhtinianos. Por se tratar de uma investigação centrada na análise dialógica do discurso de fonte documental, tentaremos balizar o presente capítulo com elementos esclarecedores em face daquilo que venha a demarcar os objetivos e a problemática, de maneira a apresentar a pesquisa e o objeto de estudo sob o foco das várias posições que o cercam.

Nessa direção, consideramos ser necessário trazer à baila algumas das perspectivas atreladas à gênese da proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa (LP) no IFRN, levando em consideração especificidades, contextos de criação, percurso de consolidação, trajetória histórica e configuração da atual proposta. Temos como certo que a abordagem desse tema não se esgota com as discussões desenvolvidas neste capítulo, entretanto, parece-nos fundamental esclarecer que, para o debate perspectivado, é imprescindível apresentar uma visão mais global do objeto, que se articula em torno da temática do currículo escolar e abrange a área de língua portuguesa, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada.

2.1 ESPECIFICIDADES DO OBJETO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

No Brasil, a partir de meados dos anos 2000, ampliaram-se as ofertas de educação profissional técnica de nível médio em âmbito nacional, incluindo os cursos técnicos integrados ao ensino médio, especialmente nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-RFEPCT, intensificando-se, em consequência, o debate sobre Ensino Médio Integrado e sobre currículo integrado.

É importante retomar que o propósito da presente investigação é analisar, dialogicamente, a proposta curricular oficial de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do

IFRN. Cabe esclarecer que essa tipologia é uma das formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com suas atualizações, sendo desenvolvida tanto na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira-RFEPT como também em outros sistemas de ensino espalhados pelo Brasil.

Ante a problemática explicitada no item anterior, ancorada em elementos próprios das dificuldades inerentes ao currículo de LP no âmbito dos cursos técnicos, ressaltamos um, dentre os desafios citados para o alcance do formato de currículo proposto: a proposição de associar, simultaneamente, educação básica (ensino médio) e formação profissional (curso técnico de nível médio), na forma integrada. Concebida como princípio educacional, a assunção pela educação integrada implica em superar o

[...] pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica na prática formativa, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa (FRIGOTTO, 1987, p. 34).

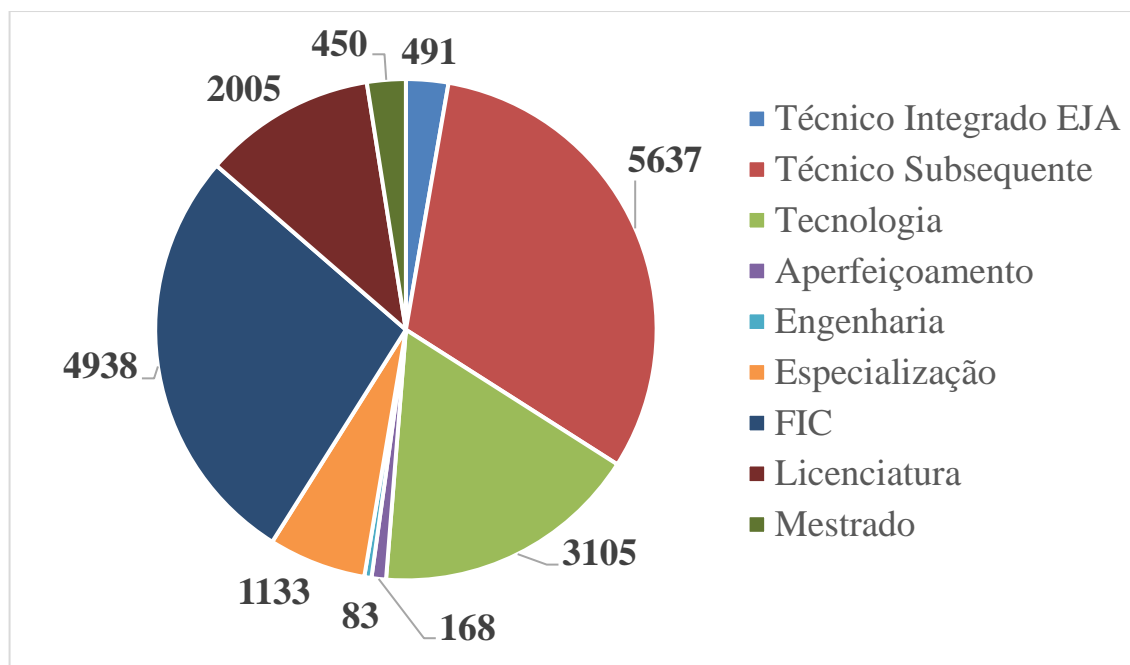
Portanto, há explicitado, aqui, um importante chamamento para que o currículo da formação profissional, na perspectiva da educação integrada (incluindo o currículo de LP), supere técnicas isoladas e minimizadas, voltadas à visão da funcionalidade de um saber ideologicamente restrito, e atenda a uma formação menos reducionista, em vista de favorecer o acesso à amplitude da produção do conhecimento sistematizado. Notamos, portanto, que as contextualizações do objeto e da pesquisa se sedimentam no tripé: educação profissional técnica de nível médio (no formato de curso técnico integrado ao ensino médio); ensino médio integrado; e currículo escolar de língua portuguesa.

Para melhor situar a abrangência dessa oferta, pesquisamos dados em esfera nacional. Tomamos como referência os dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) em relação às estatísticas do ano-base 2018, divulgadas na Plataforma Nilo Peçanha¹¹ (2018). Ao todo, 509 unidades de ensino desenvolveram cursos técnicos integrados ao ensino médio, totalizando 1.954 cursos na forma regular, contabilizando 223.869 estudantes matriculados.

¹¹ A Plataforma Nilo Peçanha (PNL) é um ambiente virtual de coleta, validação e difusão das estatísticas da RFEPT, criada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-Setec/MEC, no ano de 2018.

Em relação aos dados do IFRN, no período em destaque, a oferta institucional de estudantes matriculados, nesses mesmos cursos, está demonstrada no quantitativo especificado na figura a seguir.

Figura 1 - Quantitativo total de estudantes matriculados no IFRN - ano de referência: 2018



FONTE: Dados retirados do Sistema Unificado de Administração Pública do IFRN-SUAP (2019).

Como se pode observar na Figura 01, de um total de 29.884 estudantes matriculados no IFRN em 2018, 12.365 discentes estão distribuídos entre as mais variadas turmas que perfazem os quatro anos (ou oito semestres letivos) dos quase 50 (cinquenta) cursos técnicos integrados ao ensino médio desenvolvidos nos 21 *Campi* (excetuando-se a Reitoria), correspondendo a 41,37% de todas as ofertas institucionais. O quantitativo do IFRN corresponde, em números aproximados, a 5,5% do total de vagas ofertadas na RFEPCCT, em todo o Brasil, de cursos técnicos integrados.

As estatísticas mencionadas, que mostram a abrangência nacional da oferta dos cursos técnicos na RFEPCCT e no IFRN, respectivamente, contextualizam o universo dessa investigação. Considerando que são ofertas formativas que tomam, como pressuposto, a integração curricular, é importante ressaltar que, tanto no aparato legal como nas Diretrizes Nacionais que regem o currículo escolar, a recomendação oficial é a de que sejam desenvolvidas de forma integrada.

Metodologicamente, além de incentivar que haja uma abordagem interdisciplinar, de modo a mobilizar o diálogo entre disciplinas da educação básica e da formação profissional e

haver maior aproximação entre formação técnica e educação geral (duas áreas revestidas historicamente de dualidade), o currículo integrado pressupõe, sobretudo, uma organização fundada nas bases e raízes que dão sustentáculo filosófico-epistemológico e teórico-metodológico subjacente ao ensino médio integrado. Aqui reside o formato que habita a proposta curricular de LP e que contextualiza o objeto de estudo da presente investigação, ou seja, a discussão perpassa pelo desenho curricular delineado para o desenvolvimento dos cursos técnicos de nível médio integrados.

Eco (2005, p. 35) defende que o objeto de estudo de uma tese se desenvolve por meio de instrumentos e determinantes, de maneira que esse objeto não é algo abstrato, ao contrário, consiste em “fenômeno real”. Pesquisar e produzir uma tese de doutoramento sobre o ensino da linguagem, no caso, o currículo para o ensino de língua portuguesa, aqui compreendida como fenômeno de interação verbal, é de suma relevância quando não somente se busca desvelar o fenômeno, mas tornar possível dizer algo que ainda não foi dito ou redizê-lo sob uma visão teórica diferente do que já foi ou está sendo dito. Assim, em meio às razões que justificam a escolha da temática abordada nessa pesquisa e sua relevância acadêmica, temos dois aspectos mais amplos a considerar.

O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de o currículo que norteia o ensino de LP, nessa seara educacional, ser objeto de diversos estudos dessa natureza, fator esse que nos remete a fazer uma rápida exposição sobre a produção do conhecimento existente no Brasil acerca dessa temática.

Tendo em vista a existência de um acervo eletrônico significativo de produção científica, bem como a pluralidade de áreas e temas disponíveis nos repositórios existentes, ativemo-nos a realizar um levantamento tomando como referência o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2018), por entendermos a sua relevância para a produção científica brasileira.

Nesse sentido, buscamos mapear as dissertações de mestrado e teses de doutoramento já publicadas no país que mantêm relação direta com a temática da pesquisa, no período entre 2000 a 2018, usando filtros e trucagem no campo ‘assunto’, com expressões exatas, similares ou mais abrangentes, a saber: “ensino de língua portuguesa”, “disciplina língua portuguesa”, “língua portuguesa em cursos técnicos” e “ensino de língua portuguesa na educação profissional”.

Tomando como data limite aquela em que a pesquisa foi realizada, observemos os dados quantitativos contidos na tabela a seguir.

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações publicadas entre 2000 e 2018 no repositório da CAPES

ITENS	DESCRITORES UTILIZADOS NO FILTRO (TRUCAGEM)	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES E TESES LOCALIZADAS
01	Ensino (ou currículo) de LP em cursos técnicos	01
02	Ensino de LP no ensino médio integrado	00
03	Ensino de LP (ou currículo) na Educação Profissional	01
04	Ensino de LP na formação técnica	00
05	Ensino de LP no currículo integrado	01
06	A disciplina LP no ensino médio integrado	01
07	O ensino de LP	577
08	Ensino de LP no ensino médio	18
09	A disciplina de LP	43
10	A disciplina LP no ensino médio	02
11	LP no ensino médio	67

FONTE: Produzido pela autora (2020).

Nos registros das duas décadas analisadas, localizamos, aproximadamente, um total de 577 estudos realizados, o que revela, no âmbito educação básica, que a temática ‘ensino ou currículo de língua portuguesa’ tem sido foco de pesquisas em nível de mestrado ou doutorado.

Entretanto, ao direcionarmos a trucagem¹² do filtro para o currículo/ensino de língua portuguesa no âmbito da educação profissional, o mapeamento traz um dado inquietante, o qual denota um ineditismo nesta pesquisa, tendo em vista o baixo índice apontado de estudos que abordem o currículo de LP no âmbito da educação profissional integrada ao ensino médio, isto é, no universo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na forma regular. Implica dizer que, comparados os estudos sobre currículo e ensino de LP, observamos que há baixa incidência de investigações nesse campo educacional. Isso converge para a pungente necessidade de ampliar o debate na esteira da produção científica, de modo a investigar e a desvelar propostas curriculares de LP no contexto educação profissional na forma integrada com o ensino médio, a exemplo do presente estudo que se debruça a analisar o currículo de LP em desenvolvimento nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFRN. Trata-se, portanto, de um universo de pesquisa cujos limites de investigação precisam ser expandidos, ampliados e ressignificados.

O segundo aspecto a considerar, ainda para a relevância da temática abordada, é o atual cenário de reformas e modificações relativo ao sistema educacional brasileiro. Em tempos hodiernos, em que vivenciamos crises e/ou mudanças conjunturais e estruturais, seja no aparato legal, seja nos paradigmas e teorias da educação, essa pesquisa trará uma importante

¹² A trucagem é um procedimento comum nesse tipo de pesquisa. Consiste na colocação de aspas no descritor utilizado para sistematizar a análise dos dados coletados.

contribuição ao debate que se instaura em razão das modificações promovidas na LDB (1996): a Reforma do Ensino Médio.

Como resultado imediato das modificações na atual LDB, no que trata prioritariamente da Reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada pela Lei nº 13.415/2017, bem como dos efeitos legais advindos das modificações instauradas, já estão em vigor dois documentos oficiais, recentemente introduzidas na legislação brasileira, os quais trazem recomendações e traçam diretrizes curriculares para as áreas do conhecimento da educação básica, inclusive para o currículo LP, quais sejam: a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); e a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (BNCC-EM). Ainda que esses dois documentos versem, explicitamente, seus conteúdos para o ensino médio propedêutico, as diretrizes alcançam a educação profissional técnica de nível médio no que se refere à área da formação geral, ou seja, remete-se também às disciplinas da educação básica que integram o currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Por esse motivo é que, em tese, deve haver alinhamento entre a proposta curricular de LP e esses dois documentos.

Em vista de o universo investigado estar imbricado na Reforma do Ensino Médio e no instituído nessas duas fontes documentais elencadas, é pertinente contextualizar esses movimentos, tendo em vista as alterações que afetaram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹³ e os consequentes impactos no cenário curricular para o ensino médio, na totalidade das disciplinas, incluindo a língua portuguesa. E, de maneira mais específica, nos efeitos dessas mudanças na organização curricular e no funcionamento dos cursos vinculados à educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada. Esses fatores colaboram grandemente para esse debate e para a relevância dessa pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na condição de marco legal, é um importante instrumento, uma vez que prevê fundamentos, estruturas e normas organizativas para todo o sistema educacional brasileiro. Desde a sua primeira versão, figura-se mecanismo legal constituído para fins exclusivos de regulamentar, formalmente, a educação em âmbito nacional. A primeira versão da LDB foi sancionada pela Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Essa versão foi modificada, ao longo do caminho, por emendas e artigos, sendo

13 Do ponto de vista de sua historicidade, os registros revelam que nem sempre existiu o instrumento normativo no formato de LDB no Brasil. Anterior a essa configuração legal, foram criados outros tipos de normativos utilizados para estruturar e organizar o funcionamento da educação nacional. Em meio ao seu percurso de institucionalização e consolidação, aconteceram reformas e criaram legislação para o atendimento das necessidades educacionais, com foco em demandas de cunho social, político ou econômico relacionadas a cada contexto vivenciado.

reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB nº 9.394/96, em vigor atualmente. Registros a respeito dessa trajetória são produzidos por pesquisadores de educação e legislação (Cf. SAVIANI, 1999), em que são observados aspectos de evolução e analisadas diferentes postulações que permearam as LDB promulgadas até o momento. Por meio de referencial teórico apropriado, apontam-se mecanismos divergentes, percursos difusos e alguns embates característicos dos movimentos de mudanças instaurados e das propositivas implementadas ou vetadas.

Nesse processo, são notórios os impactos em relação ao teor, à finalidade e à abrangência dessa Lei, tendo em vista que as mudanças implementadas, historicamente, foram forjadas, por vezes, em contextos subjacentes a avanços, predominâncias, rupturas e retrocessos. Como pudemos notar, isso decorre, em grande medida, pelo fato de que desde o trâmite da primeira LDB, a de 1961, ao mais recente processo de alterações à LDB/1996, ocorrido até o ano de 2018, o Brasil passou por um período ditatorial, tentou reconstruir o Estado de Direito, via Constituição Federal promulgada no ano de 1988, e chegamos aos dias atuais experienciando conflitos e polêmicas em torno de projetos societários distintos, a depender de correntes ideológicas dos governos no poder, sob as quais a esfera educacional vem se pautando legalmente. No bojo dos impactos dos processos sócio-históricos vivenciados, percebemos que a LDB tem respondido, de um lado, aos ideários de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial, etc.; e, do outro, à lógica do mercado e da prestação de serviços, sob a alegação de diminuição de custos com a educação por parte do estado brasileiro.

Advertimos que não interessou, para esse estudo, analisar o conteúdo da LDB, mas situar, sucintamente, aspectos referentes ao seu processo de construção, configuração e consolidação histórica, como demonstração de como ocorrem as mudanças nesse marco legal e regulatório do sistema educacional brasileiro.

Segundo estabelece atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, educação básica está definida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além dessa normativa educacional mais geral, existe, ainda, uma diversidade de normatizações, como diretrizes, parâmetros, orientações e demais documentos próprios, criados pelos entes federados, os quais regulam os currículos oficialmente. Sob a alegação de aprimorar o desempenho dos estudantes do ensino médio de todo o Brasil, o Governo Federal sancionou, em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que prevê a Reforma do Ensino Médio, elaborada por meio de um processo controverso. Pelos dispositivos dessa Lei, o governo do Presidente Michel Temer (2016-2018) promoveu alterações substanciais na LDB. Há que se

ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 é decorrente da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que também é alvo de defesas e críticas.

De forma sintética, apresentamos algumas das mudanças implicadas, são elas: a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia; a fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da educação profissional da educação básica, por promover a transformação da educação profissional em um dos itinerários formativos; o caráter não-escolar conferido à educação profissional, haja vista que autoriza a sua realização em instituições não escolares, de modo que prescindem de formação científica e pedagógica dos docentes dado pela possibilidade do notório saber, isto é, as competências desenvolvidas em outras experiências podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da parte da Educação Profissional com itinerário de 600 horas.

Destacamos, nesse conjunto de mudanças impetradas pela referida Reforma, o remetido especificamente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se da limitação orçamentária a 3.000 horas, com possibilidade de cumprimento do máximo de carga horária prevista para os eixos tecnológicos, podendo ser assim distribuídas: 1.200 horas, destinadas ao currículo da formação profissional, custeadas com os recursos do orçamento destinados aos IF; e 1.800 horas, destinadas à Base Nacional Curricular Comum, custeadas com recursos da educação básica.

No geral, essa Lei, já promulgada, promoveu mudanças na carga-horária anual, na (re)definição do leque de disciplinas básicas obrigatórias (passando algumas delas para opcional) e na criação de itinerários formativos diferenciados, os quais propõem o seguinte modelo de separação: uma parte da formação será comum a todos os estudantes, vinculando-se a uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que definiu direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação-CNE; e a outra parte da formação será diversificada, organizada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), por critério de escolha a ser feita pelos estudantes (SILVA, 2018).

Eis uma preocupação central para ser refletida e que repercute na contextualização desse estudo, uma vez que está imbricada uma dupla problemática curricular, envolvendo duas áreas afins (para efeitos do currículo integrado): a de língua portuguesa e a da formação técnica. Ambas sofrem ameaças, inclusive de reducionismos, em razão das emblemáticas mudanças

impetradas pela Reforma do Ensino Médio de 2017, em consequência da ausência do debate devido quando da ocasião da instituição da Lei.

Para o IFRN implica, pois, no risco de ser relegada a formação integrada, caso as instituições de educação profissional venham a ser, mais uma vez, obrigadas a desenvolver formação técnica pura e impedidas de ofertar cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, a exemplo do que ocorreu por força do Decreto 2.208/1997 – um aparato legal que promoveu a completa separação entre educação profissional e ensino médio propedêutico, ocorrida de 1997 a 2004. Nesse contexto, por força de Decreto, as instituições de educação profissional daquela época ficaram obrigadas a desenvolver cursos na forma concomitante em detrimento da integrada, competindo-lhes ofertar exclusivamente a parte técnica, descolada da formação geral.

Do debate histórico que perdurou no período de tramitação entre a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017, ficaram os registros de um cenário polarizado em dois extremos, pró e contra as alterações sugeridas pelo Governo. Representantes do Executivo, dos dirigentes municipais de educação e de setores variados da sociedade civil se dividiram entre dois grupos: os que apoiaram o processo e o teor legal proposto, sem contestações relevantes; e os contrários à iniciativa, os quais criaram mecanismos de luta e resistência, de formatos variados, canais diversos, ampla repercussão e largo alcance popular.

Do lado dos argumentos favoráveis à proposta, estavam vozes que apontavam para o obsoleto e estagnado modelo da última etapa do ensino médio, abalizado pelas estatísticas de elevadas taxas de evasão escolar e baixo desempenho dos estudantes nas áreas de português e matemática. Dentre outros fatores, havia oposição ao que estava prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sob a alegação de ser demasiadamente genérico o formato proposto, o qual propiciava, ao estudante do ensino médio propedêutico, uma simples preparação para o Exame Nacional Ensino Médio – Enem.

Na visão dos defensores das mudanças, um currículo uniforme e igual para todos impossibilita os estudantes a transitarem sobre áreas distintas, a depender de seus interesses formativos profissionais, contrapondo-se a um modelo de currículo básico e comum, sob a alegação de que esse modelo deixaria um hiato nesse nível de escolaridade. Defendeu-se uma formação com dupla possibilidade, sendo uma parte comum (básica a todos) e outra com abordagens diferenciadas de conhecimentos, via itinerários formativos, como opção ou escolha dos estudantes. A argumentação é que esse modelo estimulará a continuidade dos estudos e minimizará a evasão nessa última etapa da educação básica. Por se tratar de um modelo

amplamente utilizado em países desenvolvidos, é bem provável que esse também seja um elemento de peso nessa argumentação.

Do lado dos argumentos contrários à proposta, estava um coletivo de vozes que criticou negativamente as mudanças que propunham formatos duplos e diferenciados para a última etapa da educação básica, uma formação baseada numa bifurcação na qual os estudantes cursam, até certo ponto, a parte comum e, em seguida, optam por um itinerário formativo, dentre os já previstos no currículo escolar, sob os (questionáveis) critérios de interesse e afinidade. Dentre as diversas alegações apresentadas no rol de pontos negativos da reforma, estava ainda a ausência de discussões basilares, como a melhoria da infraestrutura escolar e a valorização dos profissionais docentes. De maneira mais contundente, esse grupo, contendo categorias, setores e representações sociais variadas, denunciava o caráter autoritário do processo que, muito embora seja considerado um tema de ampla complexidade, foi instituído por meio de Medida Provisória. Em consequência das questões apontadas, manifestou-se um antagonismo de resistência amplamente difundido na mídia nacional, por meio de ocupações a escolas públicas e universidades espalhadas pelo país, por parte de representações estudantis e de professores, com críticas dirigidas à forma autoritária ao conteúdo controverso da política educacional proposta pelo então presidente, Michel Temer¹⁴, e seu ministro da educação, José Mendonça Filho.

Para Ferretti e Silva (2018), sob o efeito de minimizar o quantitativo de disciplinas formuladas no modelo anterior, de tornar atrativo cada itinerário formativo a ser cursado de acordo com os interesses e as afinidades pessoais de cada aluno e de elevar o ensino médio a uma etapa menos reprovadora da educação básica, o novo formato proposto para o ensino médio estabelece, formalmente, a fragmentação dos conhecimentos, visto que

[...] promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2.208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a

¹⁴ Um dos primeiros atos do governo de Michel Temer, ao assumir a Presidência da República em 2016, foi a publicação da Medida Provisória 746/16, que tratou de implantar a reforma do ensino médio, posteriormente convertida na Lei 13.415/17. Para Mônica Ribeiro da Silva (2018), dentre as razões declaradas para a urgência dessa normativa, encontramos a intenção de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho; o alinhamento da proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional com organismos internacionais. Ainda são citadas, como razões que motivaram a criação dessa Lei, o atendimento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a articulação da proposta com os quatro pilares de Jacques Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser).

Educação Profissional e o ensino propedêutico (FERRETTI; SILVA, 2018, p.25).

Com base no ponto de vista exposto, a divisão cindida na reformulação curricular proposta para a última etapa da educação básica, já incluída na LDB, favorece a histórica dualidade educacional brasileira¹⁵. Nesse entendimento,

[...] Não se trata de defender uma educação emancipadora que negue o mercado de trabalho. Trata-se de reconhecer que a educação, sobretudo a educação profissional, pela especificidade de formar para as profissões, tem a missão social de interagir com o contexto sociopolítico, cultural, científico, tecnológico, econômico e financeiro. Concebe-se que a EPT tem o compromisso de formar o trabalhador em sua integralidade para que ele, ao vender sua força de trabalho para o capital, não o faça de forma submissa e alienada (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1646).

A dualidade educacional aqui explicitada remete à histórica separação da educação básica que oferta um ensino propedêutico (acadêmico) para uns – a elite; e uma formação tecnicista (do trabalho manual) para outros – a classe proletária. Nessa mesma linha crítica, os que se contrapõem ao teor discursivo expresso nessa nova Lei mostram a tendência de seus pressupostos se voltarem a uma educação para as mãos e outra para a cabeça (GOODSON, 1997), cuja interpretação leva ao pouco ou nenhum compromisso com uma formação profissional técnica de nível médio fundada nos pilares de uma educação autônoma, crítica e libertadora.

As duras críticas a esse modelo decorrem do fato de ser uma formação puramente técnica, que fragmenta o processo formativo do estudante, na última etapa da educação básica, em dois processos apartados, organizados sob o formato de dois currículos estanques. O alvo dessas apreciações críticas reside, sobremaneira, na defesa por uma educação profissional, arquitetada sob o sustentáculo dos princípios da politecnicidade, *omnilateralidade* e formação humana integral, raízes do conceito de educação integrada (e suas variantes de Ensino Médio Integrado, currículo integrado e integração curricular). O formato de dois currículos em separado fere, veementemente, essas bases. A educação integrada almejada é compreendida como aquela que garante, aos sujeitos, o direito à educação básica, com possibilidade de “formação para o exercício profissional [...], incluindo o significado das dimensões fundamentais que estruturam as relações humanas, trabalho, ciência e cultura” (RAMOS, 2018, p. 30).

¹⁵ Essa também é uma ideia amplamente discutida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2007), entre outros. A sua amplitude é ainda mais acentuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), notadamente no contexto formativo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O conceito de educação politécnica, trazido por Saviani (1989), nega o sentido genérico advindo da reduzida expressão ‘manuseio de muitas técnicas’. Na visão desse autor, a noção de politecnia pressupõe acionar os processos de trabalho sob dois ângulos, o manual e o intelectual, como unidades indissolúveis e inseparáveis do trabalho humano. Toma como pressuposto a ideia de que inexistente “trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício mental e intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 138). Transpondo para o currículo escolar, é preciso compreender as bases científico-tecnológicas e sócio-históricas da produção moderna (e do conhecimento sistematizado), guiando-se pelo paradigma da formação unitária para viabilizar a integração entre a formação geral e a educação profissional.

A *omnilateralidade*, um conceito de base marxista e gramsciana, compreende a integração de todas as dimensões da vida humana no processo formativo, na busca por uma educação voltada ao desenvolvimento dos sujeitos na sua integralidade, na sua inteireza e em ‘todas as direções’. Visa a englobar, também, “[...] o seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais” (RAMOS, 2018, p. 29). Essa vertente parte da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, trata a educação como totalidade, na percepção do todo estruturado e dialético, *do* ou *no* qual “um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem. [...] expressa como a possibilidade se compreender o real como totalidade ” (RAMOS, 2008, p. 29).

Por último, o comprometimento com o princípio da formação humana integral, numa perspectiva centrada “no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades” (RAMOS, 2008, p. 5). Para Ciavatta (2005, p. 85), significa garantir ao estudante (adolescente, jovem e adulto trabalhador [ou não]) o direito a uma formação completa para “[...] a leitura do mundo e a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. [...] supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”. Depreendemos, do exposto, a ideia de formação na integralidade do ser humano, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual, cultural, político, social, ético, laboral, profissional, científico, tecnológico e estético.

Dos elementos trazidos, percebemos que o debate que circunda a educação integrada é essencialmente político, posto que, além de convergir para a discussão do perfil de formação, faz conexões com a vivência em sociedade, tomando como fundamento a práxis humana. Em sendo esse, também, um atributo peculiar da natureza do currículo escolar, destacamos,

portanto, a relevância dessa discussão, por ser um movimento que não pode ser minimizado e nem dever ser secundarizado, especialmente no âmbito educacional (e curricular) da educação profissional e tecnológica.

Em que pesem os argumentos favoráveis à Reforma, entre os quais, o de que esse novo modelo facilita o contato dos estudantes com áreas profissionais, fator esse que viria a ajudar e a estimular suas escolhas vocacionais acadêmica e profissional, é plausível manifestar dois posicionamentos bem contundentes que merecem ser ressaltados, dentre os que foram apresentados como objetos de contestação à Reforma.

O primeiro, por evidenciar que a mudança no modelo proposto incita a divisão hierárquica do conhecimento curricular e fragiliza o princípio da garantia da igualdade, no âmbito da educação básica, uma vez que a medida promove formações diferenciadas para estudantes na mesma etapa de escolaridade, seja dentro da mesma escola, seja em escolas diferentes ou em instituições escolares de regiões diferentes, os quais muito provavelmente não poderão oferecer os mesmos itinerários formativos. Qualquer que seja a intencionalidade (diferenciar, aligeirar ou dividir), o novo formato proposto para o ensino médio, via currículo, pressupõe, a nosso olhar, preparar dois grupos de estudantes, sendo um deles para prosseguir os estudos e outro para entrar logo no ‘mercado de trabalho’¹⁶.

O segundo, por denunciar que a reforma educacional não poderia ter sido feita por meio de medida provisória. Da forma como aconteceu o processo, constituiu-se ato arbitrário e autoritário, por desconsiderar a ampla abertura e o maior tempo de debate e escuta, envolvendo o maior número de instâncias competentes, de modo a qualificar as discussões e pleitear análises mais apuradas a esse respeito, incluindo a inserção de resultados apontados por estudos acadêmico-científicos. Prescindiu-se da adoção de canais mais democráticos e de práticas razoavelmente condizentes com a esteira dos princípios do Estado democrático de direito. Deixou-se de avaliar um conjunto mais substancial de fatores e variáveis que apontavam para

¹⁶ Demarcamos, para fins de justificar a aceção correta, a diferenciação devida entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, termos por vezes utilizados, indiscriminada e equivocadamente, como sinônimos. A expressão ‘mercado de trabalho’ atrela-se à área de economia de mercado e à apologia ao arranjo mercadológico e seus vieses, na condição de contributo do sistema capitalista. Restringe-se, apenas, à natureza mercadológica em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho, fazendo referência ao debate voltado à dimensão econômica do trabalho e da administração. ‘Mundo do trabalho’, por sua vez, compreende a categoria trabalho em sua concretude de vida real do sujeito, como algo próprio da identidade humana, construído sócio-historicamente nas relações que o ser humano estabelece diretamente com a natureza. O conceito de mundo do trabalho envolve questões sociológicas, filosóficas e educacionais presentes na luta de classes, nas dimensões ontológicas do trabalho e em suas relações com as ações formativas. O trabalho (e sua variante mundo do trabalho) é aqui compreendido como princípio educativo e assumido como imprescindível para a formação humana, seja por meio da educação pelo trabalho, seja para o trabalho (NOZAKI, 2003). Desse modo, circunscrevemos a abordagem que fizemos, de forma apropriada, ao uso da aceção ‘mercado de trabalho’.

as debilidades do ensino médio brasileiro e que precisavam ser considerados no momento de implementação da Reforma. Negou-se ampla e qualificada participação da sociedade civil na fase de elaboração das propostas de mudanças e se passou a discutir a Reforma do Ensino Médio já instituída por meio de uma medida provisória largamente questionada, em teor e processo, em vista dos equívocos de sua condução, se compararmos ao que comumente vinha se construindo, com muito esforço, no Brasil, a partir da década de 1990, no bojo das tomadas de decisões dessa natureza. Em suma, uma reforma do ensino médio, tal qual se almeja socialmente para o Brasil, está forjada numa problemática ampla e generalizada, que abarca, para além da via curricular, fatores e variáveis de ordem conjuntural, legal e estrutural, fatores esses que exigem ultrapassar os limites da legislação. Na amplitude desses intervenientes, o currículo, ainda que seja um dos vieses que carecem de melhoria e mudança, não consiste no único elemento nem é aspecto suficiente para garantir, sozinho, que uma reforma do ensino médio aconteça a contento.

Considerando a apresentação da pesquisa e a contextualização do objeto de estudo, acreditamos que a relevância central dessa pesquisa se justifica a partir da possibilidade de refletirmos, dialogicamente, sobre o currículo de LP no ensino médio. Em seus escritos filosóficos sobre a linguagem, Bakhtin (2003) traz à tona um importante elemento a considerar, aqui, que é a diferenciação entre o fazer científico na área de ciências matemáticas e naturais e na de humanas. No tratamento do objeto/fenômeno, as ciências matemáticas e naturais não têm o homem (ser social) e a sua palavra como objeto; já nas ciências humanas acontece o oposto, isto é, o objeto de investigação é o ser humano (social) e sua linguagem. Nessa linha de pensamento, ele considera que, nas ciências humanas, o objeto de estudos é, por excelência, os textos. Em *O problema do texto na linguística, na filologia e nas ciências humanas* (2003), a afirmação de que a produção científica, na qualidade de criação ideológica, “só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Em razão desse entendimento, é inadmissível e problemático conceber o objeto de análise - neste caso, um texto de cunho documental - como algo pronto, isolado de seu contexto de criação e da realidade concreta em que foi elaborado. Essa compreensão da natureza das ciências humanas e a afirmação de que todo ato comunicativo, seja oral ou escrito, é dialógico, incide demasiadamente na postura do pesquisador.

Compreendemos, portanto, que um estudo dessa natureza, por guiar-se pela filosofia da linguagem e o dialogismo bakhtiniano, possa ganhar capilaridade no debate acadêmico, uma vez que visa a contribuir com reflexões sobre o currículo de LP no âmbito da formação profissional técnica integrada ao ensino médio. Esse debate está pautado no referencial de

formação que, em tese, se dá na forma integrada, na abrangência da integração curricular e em contraposição a currículos sobrepostos. Daí a importância de guiar o processo de compreensão objetivado pelo princípio dialógico (BAKHTIN, 2003), na tentativa de confrontar elementos valorativos dos sentidos construídos nos enunciados da proposta curricular em análise e das conexões que se revelarão, bem como refletir acerca dos diálogos que emergirão.

Neste intento, damos sequência ao estudo, abordando, no próximo ponto, elementos importantes que vêm clarificar o objeto e seus intervenientes históricos e estruturais.

2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES DO IFRN: PERCURSO HISTÓRICO E CONFIGURAÇÃO DO DOCUMENTO ATUAL

Esta seção foi construída com um duplo propósito. O primeiro é situar o percurso histórico do processo de construção e consolidação da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN. O segundo propósito é apresentar, na qualidade de objeto de análise da presente investigação, a configuração e estruturação da PTDEM-LP do IFRN como proposta curricular oficial de linguagem-LP (disciplina Língua Portuguesa e Literatura) em vigor no Instituto.

No intuito de resgatar rastros que demarcaram o percurso histórico da proposta curricular da disciplina LP e Literatura no IFRN, o caminho foi consultar fontes documentais nos arquivos da Instituição, como as versões anteriores de Projetos Político-Pedagógicos institucionais (IFRN, 1994, 1999, 2005, 2012) e os projetos de ensino/escolar de LP que tenham precedido o atual currículo, os quais tivéssemos acesso. Buscamos, ainda, subsídios em trabalhos acadêmicos já desenvolvidos que tratassem dessa temática e pudessem auxiliar essa retomada, a fim de recuperar marcos históricos e outras informações relevantes acerca de processos de produção documental anteriores.

Nesse sentido, Ailton Dantas de Lima, professor e pesquisador vinculado ao IFRN, em sua Tese de Doutorado intitulada *Vozes em diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio integrado à educação profissional do IFRN* (LIMA, 2017)¹⁷, compilou informações importantes acerca do ensino de língua portuguesa nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto, tomando como referência a proposta pedagógica

¹⁷ Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em estudos de Linguagem pela UFRN, no ano de 2011. E resultou na publicação de uma obra de mesmo nome, pela Editora IFRN: Natal RN, no ano de 2017.

vigente entre os anos de 2005 e 2011. Portanto, reportamo-nos aqui a registros feitos por esse autor, tendo por base a pesquisa que realizou e a obra supramencionada.

Evidências indicam que a iniciativa de adotar uma proposta curricular para o ensino de LP, no IFRN, tem sua gênese no próprio histórico de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A partir da década de 1994, ano esse em que se instituiu a primeira Proposta Curricular (PPP) denominada *Proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN*, uma cultura institucional vem se consolidando no decurso entre ETFRN, CEFET-RN e IFRN¹⁸. Sempre na vanguarda, esse foi o marco inicial a partir do qual o Instituto passou a promover processos de revisão, atualização e reconstrução de seus PPP, perfazendo um total de quatro PPP (1994, 1999, 2004 e 2012). Totalizam, ao todo, cinco projetos de ensino (proposta curricular) para o ensino de LP, o que corresponderia afirmar que a sistematização do currículo da referida disciplina, no IFRN, ocorreu em período anterior à implementação do primeiro PPP da Instituição. No geral, a instauração desses processos parece surgir da necessidade local de melhoria dos cursos ofertados, via currículo escolar.

Dados revelam que os históricos de construção de PPP, no Instituto, por vezes se originaram em decorrência de reformas governistas em esfera federal, seja para se adequar (ou para resistir¹⁹) a mudanças legais ou para atender a diretrizes e orientações curriculares instituídas nacionalmente. Provavelmente motivado pela efervescência das mobilizações internas ocorridas ou não, o que sabemos é que no bojo dessas ações foi tomando corpo um arranjo curricular que foi se consolidando como referencial para orientar e nortear o ensino de LP no Instituto. Elaborado como documento orientador cuja tônica era que reverberasse na práxis-pedagógica do professor em sala de aula da outrora disciplina ‘Português’, esse nascedouro envolvia a participação do grupo de docentes atuantes na disciplina, sempre como sujeitos enunciativos do processo de elaboração documental.

Considerando os desafios de uma disciplina da formação geral arquitetada dentro de um formato curricular misto, como é a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, os projetos de ensino de LP se consolidaram com o propósito de orientar o trabalho pedagógico da disciplina nos cursos técnicos integrados do Instituto. Ainda que, no geral, esses projetos tenham se fortalecido e os processos de elaboração enraizados nos movimentos internos de construção do

¹⁸ Fazemos referência a três das nomenclaturas atribuídas ao IFRN ao longo de sua História. Tratamos dessas mudanças quando situamos o Instituto como lócus desta pesquisa.

¹⁹ Como modelo de resistência, há registros do PPP-ETFERN, de 1999, que veio em contraposição às reformas decorrentes do Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que desobrigaram a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Na época, a ETFERN resistiu à recomendação legal, do então Governo de Fernando Henrique Cardoso e elaborou, como símbolo de luta interna, um PPP, contemplando duas propostas curriculares separadas, sendo uma para a formação profissional de nível técnico e outra para o ensino médio.

currículo, o marco inicial do primeiro currículo oficial de LP no IFRN é anterior à data registrada do primeiro PPP institucional.

Inicialmente denominado Sistematização de uma prática de leitura na ETFRN (LIMA, 2017, pp. 40-41), o primeiro projeto de ensino de LP, datado do ano de 1986, deu-se em meio ao cenário conjuntural sócio-político brasileiro da década de 1980, em vista da abertura dos debates que ensejaram o processo de elaboração da Constituição Federal promulgada no ano de 1988, especialmente as temáticas educacionais e seus desdobramentos legais para o currículo escolar. O referido projeto, que resultou de um trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Linguística Aplicada (uma formação que teve a participação dos professores daquela época, viabilizada pela então ETFRN), é de autoria de um grupo de quatro docentes da Instituição que, em motivação conjunta com outros colegas que também atuavam na mesma disciplina, “demonstravam inquietude [...] diante da improdutividade das aulas de Português cujo foco eram as discussões acerca da estrutura da língua, ou seja, as tradicionais ‘aulas de gramática’”. Por intermédio desse projeto escolar, os professores de LP da época selecionavam conteúdos e material pedagógico e instrucional para o desenvolvimento das aulas, com o fito de “maximizar a autonomia pedagógica, evitando, assim, a tendência de se orientar por receitas pré-estabelecidas” (LIMA, 2017, p. 42). Esse foi, então, o marco inicial que instituiu a adoção de projetos pedagógicos e institucionalizou-se o arranjo curricular local para o ensino de LP nos cursos técnicos, organizando-se, assim, o currículo interno e oficial dessa disciplina, a exemplo da PTDEM-LP em vigor, atualmente, no IFRN.

A constituição desse referencial curricular, no formato de proposta curricular da disciplina LP, teve continuidade ao longo dos anos seguintes. Em meados de 1990, notificamos um momento de reestruturação do projeto Sistematização de uma prática de leitura na ETFRN, na mesma ocasião em que a então ETFRN vivenciava a formulação da Proposta Curricular de 1994 (PPP). Em sendo assim, o projeto primeiro passou por uma reformulação/atualização ao mesmo instante que a Instituição vivenciava um processo de construção de seu PPP, fato que nos leva a deduzir que essa mudança ocorreu em decorrência da mesma ação, tendo em vista que “a implantação dessa nova proposta curricular previa a utilização da linguagem oral e escrita como imprescindível na formação profissional do técnico de nível médio” (LIMA, 2017, p. 43). Por não contemplar esses elementos em sua versão primeira, originara-se um processo de reconfiguração, com a finalidade de incorporar conhecimentos linguísticos até então não contemplados na respectiva proposta curricular de LP. Decorrido o tempo da reelaboração, foi implementada, simultaneamente ao primeiro PPP institucional, por volta do ano de 1994, a segunda proposta curricular do ensino da disciplina LP no Instituto. Arquetizada a partir do projeto anterior, a primeira versão foi atualizada,

especialmente para inserir novas competências comunicativas, fruto de inovações teóricas concernentes ao ensino de linguagem frente às tendências que despontavam naquele período e que careciam de ser introduzidas e acrescidas ao currículo escolar daquela época.

Nos anos seguintes, alguns movimentos nacionais, de caráter legal e governamental, motivaram, de forma determinante, a realização de reformas educacionais e curriculares nas esferas educativas brasileiras. Como um dos componentes situacionais, citamos a instituição da atual LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com suas atualizações, ocorrida pela Lei nº 9.394, no ano de 1996 (BRASIL, 1996). Outro fator impulsionador de mudanças nesse cenário veio por força do teor do Decreto Federal nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que impossibilitou as Escolas Técnicas Federais brasileiras a continuarem ofertando educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada ao ensino médio. Nessa ocasião, houve a ruptura legal entre ensino médio e formação técnica integrada, ficando permitido promover cursos técnicos apenas na forma concomitante²⁰. Um terceiro elemento trazido foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com seus documentos complementares publicados a posteriori²¹, com publicação primeira datada do ano de 1999 (BRASIL, 1999).

Em seu conjunto, esses fatores motivaram, precisamente no ano de 1999, uma reestruturação curricular no PPP (construído no ano de 1994), especialmente em decorrência da separação instituída pelo citado Decreto 2.208/1997, mas também pela nova institucionalidade que implicou na transformação da ETEFRN em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN), no ano de 1999. Ainda que o posicionamento institucional tenha sido contrário à exclusividade de oferta na forma concomitante, foi necessário, naquela ocasião, reestruturar e atualizar o currículo contido no PPP anterior, que antes organizava somente cursos técnicos na forma integrada, para atender à concomitância, passando a ofertar educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico.

Seguindo esse movimento de reformulação do PPP institucional, datado do ano de 1999, registramos o terceiro processo de adequação pelo qual passou a proposta curricular para o ensino de LP. Implicada no ordenamento estrutural, basilar e legal, dado aos intervenientes políticos, social e histórico daquele período, a adaptação do currículo de LP ocorre em meio a fatores que, conceitualmente, negam todo e qualquer caráter estático ou atemporal dirigido ao currículo escolar, atestando o movimento dinâmico que o caracteriza, haja vista ser um instrumento catalizador

²⁰ Concomitante é a forma de oferta de curso técnico prevista legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com suas atualizações, na qual o estudante faz a parte da formação técnica em regime de articulação simultânea (porém, em separado) com o ensino médio, podendo ser tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas.

²¹ Incluímos, especialmente, os PCN+ e as OCEM, ambos documentos publicados pelo Ministério da Educação, em período posterior aos PCNEM.

interpelado pelas transformações ocorridas, não somente relacionadas à renovação dos saberes das áreas do conhecimento, mas também em razão de abarcar situações e demandas emergentes advindas da esfera educacional e da realidade da vida em sociedade. Por conseguinte, a proposta datada de 1999 precisou ser reformulada em poucos anos. Isso ocorreu face ao cenário brasileiro que se despontou por volta do 2003, ano em que se deu início a um novo projeto de governo de base esquerdista, denominado Governo Lula. Foi um período marcado por mudanças estruturais e conjunturais de diversas ordens, envolvendo vários cenários e setores da gestão e das políticas públicas, incluindo a educação brasileira.

Em meio às novas iniciativas implementadas e mudanças praticadas, na época, algumas ações impactaram diretamente na educação profissional e tecnológica. Dentre outras, faz jus destacar a instituição do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que, na íntegra, revogou o Decreto 2.208/1997. A mais importante definição pautada nesse mais novo decreto foi a retomada da oferta de cursos técnicos de nível médio, na forma integrada ao ensino médio, por parte dos CEFET. Essa regulamentação implicou diretamente no currículo do Instituto, ocasionando outra alteração no recém reestruturado PPP (1999) e na consequente adequação da proposta curricular de LP da Instituição.

Gerado em meio a uma situação de reorganização interna, com suas intercorrências inerentes aos anos posteriores à cefetização, registramos o quarto processo de reestruturação da proposta curricular do ensino de LP no IFRN. Mediatizada, fundamentalmente, pelas condições efetivas do retorno da possibilidade legal de integrar, ao mesmo tempo, educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, a reestruturação da referida proposta ocorre simultaneamente a mais uma reconstrução do PPP institucional, processo que culminou no documento curricular intitulado Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico Institucional (CEFET-RN, 2005). Assim se construiu mais uma Proposta Curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN. Essa adequação foi fruto dos debates que despontavam naquele momento, considerando questões subjacentes ao ensino de língua portuguesa no ensino médio, em vista da reconceptualização das abordagens dos conteúdos, das implicações teórico-metodológicas e didático-pedagógicas como pressupostos para a atualização do currículo do ensino de linguagem para dada realidade educativa que possibilita dupla formação e exige integração curricular.

Implantada no ano de 2005, quando ainda era CEFET-RN, essa versão foi construída no mesmo período do PPP institucional, por isso é considerada fruto desse movimento curricular mais amplo. Ampara-se, segundo Lima (2017, p. 44), no artigo 36, inciso I, da Lei nº 9.394/1997, que entende a disciplina LP no ensino médio como “instrumento de comunicação, como ferramenta possibilitadora do acesso ao conhecimento e como saber imprescindível ao exercício da cidadania”. Na análise apresentada pelo autor citado, essa proposta curricular sinaliza estar

[...] em sintonia não apenas com os avanços das discussões advindas dos estudos da linguagem, mas também com as mudanças no mundo do trabalho [...] e se ancora, fundamentalmente, em três documentos oficiais: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em vigor no ano de 2005; os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM) publicados, inicialmente, em 1999; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006 (LIMA, 2017, p. 44).

Como vemos, essa versão anuncia manter diálogo com as diretrizes curriculares nacionais atualizadas naquele período. Ademais, identificamos que a proposta em tela alicerçava o ensino em três pilares, assumidos, institucionalmente, no PPP (CEFET, 2005): a) na visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, de forma associada para mobilizar a construção, socialização e difusão de saberes; b) na vertente sócio-histórica e crítica e no paradigma da formação humana integral do sujeito; e c) na concepção interacionista de língua e linguagem (CEFET-RN, 2005).

Refletindo sobre o exposto, Lima (2017, p. 47), em sua análise, afirma que o tratamento dado à disciplina de LP, nesses termos,

apregoa ser a orientação por meio da qual podemos garantir, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, uma escola inclusiva e aberta à diversidade, uma escola que não se atenha apenas ao estudo da forma linguística, mas abre-se para a multiplicidade de sentidos da qual essa forma pode ser revestida. [...] inferimos que a equipe de Língua Portuguesa do IFRN pauta o seu trabalho pedagógico em práticas que contemplam a diversidade das manifestações da língua e da linguagem. [...] Enfim, a proposta sugere que, para a consolidação de uma metodologia alicerçada nesses pilares, é necessário espelhar a língua em uso sócio-histórico, tanto refratando quanto refletindo a realidade, e que o aluno, de forma crítica e lúdica, possa vivenciar situações multifacetadas de leitura e de escritura.

A assunção desses pilares como eixos basilares do currículo de LP e como princípios orientadores do ensino, das práticas e dos procedimentos metodológicos para o tratamento didático da disciplina revela a base ancoradora dessa proposta curricular, pautada em abordagens linguísticas, tendências pedagógicas e paradigmas educacionais emergentes que vinham se consolidando a partir de então. Dentre outras conexões subjacentes, do ponto de vista textual, esses fatores fazem menção às concepções assumidas no PPP e articulam o documento com as orientações curriculares nacionais vigentes na ocasião daquele debate. Essa atualização não somente materializou mais uma versão da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, vigente de 2005 a 2011, como veio a contribuir, em conjunto

com as versões anteriores, para a consolidação da construção do currículo de LP no Instituto, num exercício legítimo de participação coletiva e de cultura institucional.

Para apresentar a configuração da proposta curricular atual, implantada em 2012, faz-se necessário situarmos uma breve, porém necessária, contextualização de seu processo de construção. Rememoremos que a atual Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN passou por dois momentos distintos de formulação, sendo o primeiro processo de elaboração em 2012, sucedido de outra fase que submeteu a primeira versão a ajustes, entre 2017 e 2018, atualizando-a no documento objeto da presente análise. Essa versão teve como elemento motivacional a continuidade do despontar de um novo cenário nacional, iniciado no ano de 2003, no governo Lula, nos âmbitos educacional, político-governamental, social e econômico, um panorama considerado, ideologicamente, antagônico aos anteriores, por se tratar do ineditismo de um governo de esquerda na administração do país.

No interstício entre os anos de 2003 e 2011, continuou sendo implementado um conjunto de medidas estruturais na esfera educacional e intensificada a melhoria na educação profissional e tecnológica, assumida como política pública de Estado durante todo um ciclo governista que se estendeu até o ano de 2017. E foi em meio a modificações, reestruturações e ampliações de quantitativo de escolas, cursos e estudantes, de redes de ensino, instituições escolares e recursos para a educação profissional que se originou, no ano de 2012, mais uma atualização do PPP do IFRN e, com ela, mais uma reformulação da Proposta Curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do instituto.

Destacamos, como iniciativa mais notável e desafiadora, o audacioso projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-RFEPCT, orquestrado pelo Governo Federal. Este projeto, que teve um início embrionário e com fins distintos no ano de 1994, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi redimensionado, ampliado e intensificado na nova gestão governamental, que iniciou no ano de 2003. No arcabouço das políticas educacionais implantadas nessa seara educativa, situamos como a mais importante, para fins deste histórico, a nova institucionalidade dada pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que transformou CEFET de todo o país em Instituto Federal, incluindo o CEFET-RN, transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN.

Paralelamente ao plano de crescimento infraestrutural, o já instituído IFRN crescia em número de unidades (*campi*), ampliava-se em quantitativo de matrículas, alargava-se em ofertas educativas e expandia-se na quantidade de estudantes e servidores. Os impactos das mudanças exigiram readequação e ampliação dos espaços, como também demandaram a reconfiguração e atualização de documentos, regimentos e regulamentos institucionais, fatores esses que impulsionaram mais um

reordenamento curricular no Instituto. Assim, tendo como carro-chefe o processo de reconstrução do PPP, cuja bandeira foi a participação coletiva, concretizou-se a reelaboração da quinta proposta curricular de LP do IFRN, denominada Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio do IFRN - Língua Portuguesa e Literatura, a PTDEM-LP²², implementada no ano de 2012.

Para fins de historicização do contexto de produção documental, situamos que o processo de elaboração da PTDEM-LP do IFRN em vigor teve início em 2009, junto às ações mais gerais do PPP. Como sabemos, o PPP é um instrumento de cunho norteador que congrega as diversas políticas institucionais, incluindo as do ensino. Desse modo, a construção do currículo institucional faz parte desse processo.

Foi assim que o IFRN encampou mais um processo de revisão de seu Projeto Político-Pedagógico, incorporando desafios da nova institucionalidade, agrupados aos intervenientes da possibilidade legal de ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dentre as ações e atividades realizadas nessa ampla atuação institucional, foi desenvolvida a atualização do currículo, culminando na reavaliação e reelaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso-PPC. Consistiu em ação vinculada ao processo de reformulação do PPP do IFRN, sendo coordenado, sistemicamente, pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRN, tendo o documento sido finalizado, aprovado e homologado para implementação em 2012.

Nesse quesito, a inovação ficou por conta da criação das Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM, que consiste em um dos sete volumes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Instituto (IFRN, 2012), organizado como texto documental. O Volume 5 do respectivo PPP, organizada com a versão completa da PTDEM do IFRN, comporta propostas curriculares apenas das disciplinas equivalentes ao ensino médio, as quais, em conjunto com as disciplinas técnicas, integram o currículo geral dos cursos técnicos integrados.

Integram essa versão completa 14 cadernos, referentes, cada um deles, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática. Esse referencial é concebido como um documento curricular que tem por finalidade orientar e dar unidade ao trabalho pedagógico na área da formação geral, orientando o ensino das disciplinas equivalentes ao ensino médio propedêutico, incluindo a disciplina Língua Portuguesa e Literatura, isto é, a PTDEM-LP do IFRN.

²² Esta é uma nomenclatura nova, criada e definida no processo de construção do PPP institucional de 2012.

Sob o aspecto formal, a PTDEM-LP do IFRN foi elaborada em 2012 e atualizada entre 2017/2018, como resultado da avaliação parcial prevista no PPP. Portanto, a versão em análise apresenta a configuração do gênero currículo escolar e está organizada com um total de 63 páginas. Sua composição está estruturada nas seguintes partes: i) Apresentação; ii) Prefácio; iii) Sumário; Introdução; iii) Concepções basilares: educação, ensino-aprendizagem, avaliação e sujeito; iv) Concepção de linguagem; v) Concepção de texto, conhecimento linguístico e literatura; vi) Implicações metodológicas; iv) Ementas norteadoras dos programas de disciplina; vi) Referências; vii) Anexos I, II e II: Programas das disciplinas: cursos técnicos integrados regulares; Cursos integrados na modalidade EJA; e Cursos subsequentes.

Sob o aspecto curricular, a disciplina Língua Portuguesa e Literatura é uma das matérias que integram um bloco de 13 disciplinas no núcleo estruturante (uma subdivisão do currículo que contempla somente disciplinas da educação básica). Em todos os cursos dessa mesma tipologia formativa, LP está organizada seguindo o mesmo padrão de carga-horária e de distribuição por ano de escolaridade em todos os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares²³. Desse modo, a carga horária total definida para a disciplina LP e Literatura perfaz 330 horas relógio, distribuídas entre as quatro séries de funcionamento dos cursos, com carga horária de três horas-aula semanais durante as três séries iniciais e de duas horas-aula para a última série, ou seja, a disciplina é diluída e os estudantes estudam LP ao longo de todo curso. Para atender as recomendações contidas em documentos regulatórios internos (portarias, resoluções, deliberações e outras normativas emitidas pelo IFRN) e externos (legislação nacional que regulamenta a educação básica e a educação profissional tecnológica emitidas pelo MEC e Conselho Nacional de Educação), a PTDEM-LP do IFRN está organizada de maneira a atender ao formato curricular proposto oficialmente para essa tipologia de cursos.

Conforme vimos no percurso histórico traçado, transcorridos pouco mais de trinta anos desde o primeiro passo dado na concretização do currículo de LP do IFRN (de 1986 a 2020), que teve como nascedouro um projeto de ensino da disciplina, é possível observar razões e motivações variadas desencadeadoras das respectivas reformulações e atualizações curriculares. É presumível que os movimentos ocorridos em torno da melhoria e do aperfeiçoamento do currículo da área de língua portuguesa, que mobilizaram cinco reformas na proposta curricular de LP nessa Instituição, tenham trazido à baila questões importantes a respeito dos direcionamentos curriculares para pautar o ensino dos conhecimentos linguísticos, literatura e texto. Os marcos temporais

²³ O uso do termo ‘regulares’ foi uma terminologia adotada institucionalmente para diferenciar da oferta de cursos técnicos integrados na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

apresentados nessa curta, porém significativa, uma espécie de linha do tempo, muito mais do que comprovarem a existência de processos que culminaram em cinco propostas curriculares, revelaram que essas iniciativas representavam, sobremaneira, os anseios pedagógicos de cada grupo de docentes da disciplina de LP, atuantes em fases e períodos contextual e historicamente situados.

Na confluência dos aspectos de produção documental apresentados, registramos a presença de sujeitos enunciativos que marcaram a participação na urdidura do texto, implicando periodicamente na atualização desse currículo no Instituto, como também no provável cotejamento de novas teorias linguísticas para a abordagem do ensino de LP em sala de aula, na busca pela inovação das práticas didático-pedagógicas, dentre outras ações. No decurso das fases concretizadas, que derivaram na feitura de cinco propostas (re)elaboradas, conjecturamos sobre a consolidação dessa cultura institucional, tendo em vista o gradativo desenvolvimento de processos cuja preocupação pode ter sido mobilizada pelo desejo de superação do ensino do português instrumental, de modo a dar visibilidade à construção de um currículo atualizado com as novas teorias no campo da linguagem e em diálogo com os novos referenciais curriculares, sintonizando-se com uma formação humanística e cidadã dos estudantes, aliada à formação técnico-profissional.

Nesse capítulo, procuramos apresentar a pesquisa e contextualizar o objeto de estudo. O percurso histórico apresentado nessa última seção evidencia como a proposta curricular de LP do IFRN foi se desenhando e se redimensionando a partir de seus processos sócio-históricos, até chegar à configuração atual da PTDEM-LP do IFRN. Esse objeto será desvelado em suas minúcias enunciativo-discursivas e curriculares, no tocante ao que o documento anuncia acerca das concepções basilares, conceitos estruturantes, implicações teórico-metodológicas na proposição e nos direcionamentos para o ensino de conhecimentos linguísticos, texto e literatura, observados e interpretados compreensiva e responsivamente, a partir de lentes analíticas que a fundamentação teórica propicia. Agora, nos ateremos, no capítulo subsequente, à discussão teórico-metodológica que baliza a presente pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Na lucidez de buscar uma apropriação devida do pensamento bakhtiniano,²⁴ expresso no enunciado da epígrafe de abertura, somos convencidos a acreditar que o fundamento da produção do conhecimento humano é o diálogo. Essa é, portanto, o dínamo da engrenagem que nos move a teorizar.

Esse capítulo consiste na fundamentação teórico-metodológica. Discutiremos a partir de duas linhas de abordagens, como pilares-chave que subsidiam as análises e reflexões empreendidas, organizadas em três seções, a saber; a) Pressupostos da Teoria Dialógica, trazendo conceitos fundantes da pesquisa; b) Análise Dialógica do Discurso-ADD, como diretriz norteadora; e c) Pilares-base da integração da educação profissional com o ensino médio na voz do currículo escolar

A escolha por essas duas linhas de abordagens se justifica em razão de abarcarem, em seu conjunto, atributos conceituais imprescindíveis para observar, interpretar e compreender os sentidos construídos na proposta curricular de LP do IFRN, sob a perspectiva e o olhar dialógico. Assim, embasamos, com acuidade, um arrazoado de noções fundantes que nos ajuda a desvelar a cadeia enunciativa da matéria documental em análise, com base no enfoque de natureza enunciativo-discursiva e curricular.

Na direção de compor esse marco teórico-metodológico, organizamos, sob o viés da pesquisa bibliográfica, uma revisão de literatura que não se restringe a um simples rol de citação

²⁴ Referimo-nos ao “pensamento bakhtiniano” neste estudo tomando essa expressão como designação geral para nominar o conjunto de estudos e obras desenvolvidos e publicados de forma extensiva por um grupo de estudiosos russos que, tendo Mikhail Bakhtin como o membro principal, registra um importante contributo à ciência da linguagem, em âmbito epistemológico, teórico e metodológico. Esses estudos, reconhecidamente difundidos como Teoria Dialógica, dialogismo, filosofia da linguagem, perspectiva dialógica e análise dialógica do discurso (ADD, termo referencialmente brasileiro), referendam aquilo que atualmente denominamos “Círculo de Bakhtin”.

bibliográfica (MINAYO, 2010). Trata-se de um construto que compila teoria, conceitos e pressupostos, alinhado à problemática situada e aos objetivos de pesquisa traçados. Este referencial se traduz em reflexões, ponderações e considerações que julgamos ser necessárias na busca de responder, de forma interpretativa, a questões de pesquisa e de mergulhar no adensamento de análises de fundo dialógico.

Para introduzir o debate, abordamos os pressupostos da Teoria Dialógica, de acordo com os escritos de Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017).

3.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DIALÓGICA: CONCEITOS QUE SUBSIDIAM A PESQUISA

De início, faz-se necessário rememorarmos que a Teoria Dialógica é uma abordagem filosófica da linguagem que implica perceber o ser humano no mundo através do discurso. O grupo de estudiosos intelectuais liderados por Mikhail Bakhtin radicou uma abordagem, essencialmente materialista, amplamente conhecida como teoria linguístico-ideológica, entre as décadas de 1920 e 1970. O arrazoado de escritos bakhtinianos dialoga com dois fluxos epistemológicos e filosóficos para se conceber, investigar e compreender língua e linguagem, são eles: como sistema e como discurso.

Como sistema, a língua constitui objeto da Linguística e as investigações estão centradas em estruturação formal, relações sintáticas, semânticas e tudo o mais que esteja ligado ao sistema linguístico e aos limites do texto. Como discurso, a língua é objeto da Metalinguística (BAKHTIN, 2003). Em sendo o eixo da convergência entre a linguística tradicional e a metalinguística, o discurso contempla enunciados, gêneros do discurso e relações dialógicas, entre outros atributos e intervenientes que tematizam investigações similares.

Esse grupo de intelectuais guiou seus estudos pela concepção que embasa o segundo fluxo, isto é, como discurso, apropriando-se do ideário de linguagem “[...] em sua integridade concreta e viva e não como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2008, p. 181).

Desde o início da década de 1920, marco temporal do início das discussões que abarcam essa linha de pensamento, até os dias hodiernos, essa teoria continua sendo difundida com contributos de naturezas diversas, no âmbito das problemáticas das Ciências Humanas como um todo. No que se refere aos estudos de linguagem, esse ideário tem repercutido largamente, norteando um leque de pesquisas na esfera da análise do discurso humano e áreas afins. Ainda

que seja considerável o número de estudos acerca da linguagem, o debate que tematiza questões no entorno dessa temática, dada a sua abrangência, não cessa.

No universo da educação básica brasileira, é comum o surgimento de novas problemáticas investigativas ligadas ao currículo oficial da área de LP. Em se tratando do processo de constituição/atualização de diretrizes e orientações curriculares nacionais, sabemos que as concepções de língua e linguagem, pautadas no arcabouço documental oficial, se desdobram em questões para o ensino da LP, traduzidas no currículo escolar e refletidas no tratamento dado ao currículo da área de língua portuguesa. Em grande medida, esses estudos implicam novas teorizações e mobilizam sucessivas reflexões, expressas em atualizações frequentes, emergentes e necessárias.

No campo curricular de LP no ensino médio, em particular, um dos caminhos buscados e difundidos por pesquisadores para a ressignificação dos saberes, produção e inovação de conhecimentos teórico-práticos relativos à estruturação do currículo e ao ensino, tem sido o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada (LA), ancoradas nos vieses da Teoria Dialógica e suas experiências pensantes sobre a linguagem humana, perspectivadas no desvelamento do acontecimento do ser, na singularidade e unicidade dos atos dialógicos praticados por sujeitos na vida concreta (BAKHTIN, 2003), para, assim, (re)pensar a linguagem teórica e metodologicamente. Filiamos a presente pesquisa na Teoria Dialógica pela pertinência dessa abordagem e pela relevância de seus achados epistemológicos para subsidiar estudos nessa seara acadêmica.

Considerando o lastro amplo de pressupostos conceituais existentes que sustenta essa Teoria, sem nenhuma pretensão de esgotá-los, apresentamos, a seguir, alguns conceitos fundamentais para subsidiar a interpretação dos sentidos emergentes e dar suporte às devidas reflexões. Esta escolha está diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, na tentativa de responder às questões de investigação da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares do IFRN, uma fonte documental, e sua provável rede de discursividade dialógica. Esses conceitos são: *linguagem e interação; discurso e palavra; enunciado e relações dialógicas; dialogismo; e ideologia e valoração/acento apreciativo.*

3.1.1 Linguagem e interação

Bakhtin (2003, 2006, 2008) concebe e consoma a língua como discurso. Essa ideia se origina de duas tendências preexistentes de se compreender a *linguagem* humana: a planeada no subjetivismo idealista, que vê a linguagem como expressão do pensamento; e a arquitetada no objetivismo abstrato, que vê a linguagem como instrumento de comunicação.

No subjetivismo idealista, cujo representante principal é Wilhelm Humboldt, subjaz a ideia de língua como criação individual do psiquismo e do pensamento humano, tendo a atividade mental como fio propulsor do processo de produção linguística. Nessa visão, a língua constitui ação ininterrupta de atos de fala, como um produto acabado, que serve para expressar o mundo interior do sujeito (seja na oralidade ou na escrita). Já na visão do objetivismo abstrato, cujo ícone é o estruturalismo saussuriano, a língua é um sistema abstrato, formado por três formas linguísticas – fonética, gramatical e lexical – e pela enunciação monológica (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006).

Contestando a configuração dessas duas tendências de linguagem – como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, Bakhtin/Volóchinov (2006) postulam nova concepção, que vê a linguagem como lugar de interação. Em negação ao apontado nas duas primeiras, de que a linguagem venha a se constituir por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, menos ainda pelos mecanismos psicofisiológicos do aparelho mental humano, o diferencial dessa nova perspectiva está em considerar que a concretude da linguagem reside na interação verbal.

Esse modo de pensar se estabelece “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua ” (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2006, p.123). A *interação verbal* é o ancoradouro da concepção dialógica de linguagem Bakhtiniana por considerar que um ato de linguagem expressa um ponto de vista, constrói-se sob bases sócio-históricas determinadas, envolve sujeitos reais que convivem em grupos sociais reais e com representações ideológicas personificadas.

Segundo historiciza a literatura, o russo Mikhail Bakhtin é considerado o primeiro estudioso contemporâneo da linguística a analisar a linguagem sem separá-la do contexto social de vida real dos sujeitos e suas vivências de linguagem em situações concretas (FARACO, 2009). Esse pressuposto rompe com quaisquer perspectivas que defendam que os sujeitos envolvidos em atos enunciativos de comunicação partam de formas prontas ou isoladas de linguagem ou façam uso de um sistema linguístico puro, sem nenhuma interferência das

relações sociais. Implica dizer que o uso da linguagem humana congrega formas linguísticas e seres humanos circunstanciados em dada realidade social, ao mesmo tempo. Os eventos enunciativos da linguagem estão situados em contextos sociais, históricos e ideológicos definidos, de modo que o uso da língua (falada ou escrita) não se separa de seu contexto real de uso. Nesse entendimento, a língua

[...] não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. [...] Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio ideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar através de sua orientação semântica e expressiva (BAKHTIN, 1998, p.100).

Nessa visão, a *linguagem* ganha seu real sentido existencial por meio da interação. Com isso, admite ser a interação a própria fonte constitutiva da linguagem. Assim parametrizada, a linguagem é considerada uma construção de sentidos que resulta do produto estético da comunicação interacional humana, podendo, inclusive, estar impregnada de verdades e inverdades, sendo fundamentalmente “muito mais adaptada para exprimir exatamente esta verdade do que para revelar o aspecto lógico abstrato na sua pureza” (BAKHTIN, 2010b, p.83).

A linguagem não é um meio neutro incorporado pelo falante, visto estar carregada de discursos alheios; e a língua, na condição de discurso, é viva, dinâmica, concreta e real, uma vez que se conecta às atividades humanas. Na perspectiva dialógica e filosófica, portanto, o contexto situacional intrínseco à língua e linguagem é a concretização de seu uso a partir da interação dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, mediante a efetivação de um processo real constituído na interação entre sujeitos diversos e seus discursos. Para Volóchinov (2013, p. 141), a linguagem tem sua origem na necessidade de comunicação humana, tendo em vista a vida em sociedade. Por essa razão, a natureza da linguagem não é biológica, mas social, pois é “produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”.

Esse modo de conceber linguagem adverte que um estudo analítico, de base dialógica, supere a perspectiva do olhar exclusivo do rigor linguístico. A recomendação é de que investigações de natureza similar a essa que estamos realizando devem pressupor olhares

dialógicos centrados na forma e considerem o caráter semiótico-ideológico-axiológico do conteúdo enunciativo e os sentidos advindos da interação. Indica, pois, examinar o horizonte social que abarca o enunciado, já que os sentidos podem estar valorados por aspectos inerentes ao sujeito e à realidade sócio-histórica dos atos enunciativos.

3.1.2 Palavra e discurso

Nas reflexões feitas em a *Estética da Criação Verbal*, ao considerar a interação como matéria-prima da palavra e concebê-la como um meio de apropriação da palavra do outro, Bakhtin (2003) esclarece que os discursos se interligam uns aos outros desde a era da palavra adâmica. Na alusão feita, Bakhtin (2003, p. 402) explica:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Tais influências estão plasmadas na palavra (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras de mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas), já de índole criadora.

Corroborando a essas colocações, registramos seu esforço em mostrar como se dá a construção de sentidos da palavra no contexto enunciativo-discursivo, destacando-se a incorporação das palavras de uns nos dizeres do outro e confirmando-se o aspecto criativo da palavra. É, pois, no universo multifacetado do mundo das palavras (falar, ouvir, ler e escrever), que nós, seres humanos, interagimos através da palavra alheia.

Ao tomar a palavra como signo, o filósofo Bakhtin (2003, p. 113) faz a seguinte ponderação:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nessa vertente, inferimos que o lócus privilegiado da filosofia da linguagem é a palavra. A palavra é um signo ideológico²⁵ quando visto pelo viés da interação entre os sujeitos, ou seja, da palavra como matéria (viva) dessa interação. Por essa razão é também denominado signo social. Dada a condição de neutralidade que lhe é própria, a palavra pode “preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 37).

Logo, é pertinente questionar: como tornar a palavra um território comum ao locutor e ao interlocutor? Na tentativa de responder a essa indagação, à luz da Teoria Dialógica, faz-se necessário entender que a palavra, para Bakhtin (2003), é sempre dirigida a um interlocutor. Ainda que a pressuposição da existência das duas faces da palavra pareça ser evidente, não se pode prescindir de sua característica primeira: a palavra também é, essencialmente, dialógica. Não obstante, toda palavra está carregada de fatores extralinguísticos que interferem diretamente na interlocução comunicativa. Por essa razão, é possível assegurar que haja interação todas as vezes que uma ou mais palavras forem proferidas pelos falantes. A esse respeito, Bakhtin (2008, p. 195) afirma que

[...] o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Orientando-se por esses postulados, aferimos que nos eventos discursivos de linguagem, por natureza dialógicos, destaca-se a efetiva participação do outro na construção de sentidos, dada a coexistência de um coletivo de vozes que dialogam entre si. Admitimos, com isso, que a palavra nem é única nem é universo privado de um sujeito, uma vez que está impregnada da presença do discurso alheio, fator esse que nega a capacidade enunciativa puramente original. Dizendo de outra forma, a palavra figura como o meio de se efetivar a comunicação verbal, funcionando como um dos modos fundamentais em que se realiza a relação social. Para dar materialidade à interação, é preciso que uma palavra, situada do lado de cá, se encontre com outra palavra, que esteja localizada do lado de lá, ativando, assim, uma espécie de reciprocidade discursiva, isto é, a responsividade.

²⁵ O signo adquire função ideológica em virtude do meio social em que sujeito está inserido, uma vez que está imbricado na interação entre os sujeitos situados sócio e historicamente, uma vez que agrega saberes, valores, crenças, pontos de vista de determinado arranjo axiológico do entorno social do sujeito.

Na visão de Bakhtin (2010, p.88), *discurso* “nasce do diálogo com sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”. Nesse raciocínio, o discurso se ancora na vinculação com outro discurso. Logo, a voz alheia é o artefato, isto é, o aparelhamento da construção do discurso.

Pensar a linguagem humana sob o prisma do *discurso* pressupõe o entendimento de não se tratar de um processo de construção individual isolado, mas como uma ação interativa que se constrói a partir da relação discursiva que se origina no binômio *eu* e *outro(s)*, em que um discurso adentra outro de modo dialógico e inter-relacional. Em outras palavras, “o discurso representável converge com o outro discurso representativo em um nível e em isonomia. Penetram um no outro, sobrepõe-se um ao outro sob diferentes ângulos dialógicos [...]” (BAKHTIN, 2008, p. 309).

Reforça-se, aqui, a ideia de que a base primordial do discurso é a interação. Um ato essencialmente discursivo (seja verbal ou não-verbal) não decorre de uma suposta via de mão única, na qual um locutor se dirige a um interlocutor passivo. Ao contrário, fica subentendido que todo discurso é composto pela diversidade de discursos que o entrelaça. Desse modo, a discursividade constitui-se caminho de mão dupla, no qual um enunciado proferido se reverbera daquilo que um outro responde (ou indaga), a partir de supostas perguntas intencionalmente instauradas, formando uma teia dialógica, uma espécie de regime interativo de alternância entre os enunciados dos sujeitos e suas finalidades discursivas.

Considerado um conceito fundante na concepção dialógica de linguagem, o discurso resulta da língua em situação concreta de uso, noção que abole quaisquer tentativas de atribuir natureza abstrata à língua. Na tradução da obra intitulada *Discurso na vida e discurso na arte: problemas da poética sociológica*, Bakhtin e Volóchinov (1976, p. 4) afirmam que o discurso verbal, na vida, “[...] é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”. Esses autores ainda ressaltam que o discurso está “[...] diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, 1976, p. 4). Esta citação, ao fazer a ressalva de discurso enquanto diálogo vivo, leva-nos a compreendê-lo como construção linguística atrelada a contextos reais de comunicação, nos quais os textos, de maneira geral, são desenvolvidos.

Da concepção de discurso pautada, dois aspectos importantes devem ser enaltecidos. O primeiro aspecto é a natureza dinâmica, inconclusa e inacabada do discurso e a sua vinculação com outras vozes que determinam, influenciam ou valoram esse discurso. De característica plural, esse aspecto é o que possibilita fluidez analítica e flexibiliza interpretações. O segundo

aspecto está relacionado à ideia de que a linguagem é heterogênea. Uma vez que o discurso é construído a partir do discurso alheio, evidenciam-se aqueles proferidos no passado, expressos na heteroglossia de linguagens sociais, que Bakhtin (1998) denomina de heteroglossia dialógica. Os sujeitos, em seus atos discursivos, não se comportam de forma passiva e passam a interagir ativamente com, sobre e a partir de outras vozes, em diálogo constante com outros discursos outrora preferidos. Considerar o discurso sob essa ótica é não ignorar o discurso alheio. É, sobretudo, aceitá-lo como resultado de tantos outros discursos que o sujeito/locutor/interlocutor ouve, lê e compreende. Esse é um chamamento para o matiz dialógica de discurso, cunhado no ideário de que um discurso está enviesado de discursos outros. Por inexistirem palavras neutras e sem historicidade, conforme já foi mencionado, determinado discurso incorpora palavras outras, revelando estar impregnado de já-ditos. Por conseguinte, o discurso constituído no seio da esfera social se materializa no *enunciado*. Por esta razão, todo *enunciado*, como a forma material do discurso, é concreto, sendo individual, histórica e socialmente circunstanciado (BAKHTIN, 2003).

3.1.3 Enunciado e relações dialógicas

Enunciado, nessa vertente teórica, é o centro da construção do elo na teia da comunicação humana, pois se reveste das condições específicas de sua produção e das finalidades relacionadas a cada campo de referência, expressas no conteúdo temático que aborda, no estilo de linguagem que traduz, bem como pela sua estruturação composicional, em sua totalidade. Nesse ideário, em sua condição de totalidade discursiva, o enunciado prescinde de ser unidade única e exclusiva do sistema da língua. Sua definição abrange o universo dialógico, que o distingue e o diferencia, em nível de equiparação, de relações estritamente linguísticas, da língua enquanto um sistema dotado de formas necessárias, apenas, para emitir a expressão do pensamento.

A ressalva recai sobre o aspecto estrutural/formal de um enunciado. Esse aspecto enunciativo, sozinho e isolado, é insuficiente para abarcar e interpretar determinado fenômeno linguístico, no todo de sua abrangência dialógico-discursiva. É nessa vertente que se alicerça o conceito de enunciado, migrando-o para além do domínio da materialidade linguística, ou seja, do formalismo linguístico que caracteriza o texto. Nessa concepção, um texto passa a ser considerado enunciado no momento em que existe uma ideia a ser compartilhada entre dois ou

mais sujeitos (intenção comunicativa) e esse processo de interação se realiza a partir de um contexto social concreto (BAKHTIN, 2003).

É na natureza dessa distinção que se ancora a noção de *enunciado concreto*: um acontecimento de linguagem concretizado na relação de um ser humano com outro, via interação verbal. Forjada em fenômeno concreto, o enunciado se edifica em dado momento e espaço e em condições reais de uso da linguagem, produzida como evento único (já que o tempo não volta), por isso é ato ímpar e circunstanciado social e historicamente. Asseveramos, com isso, que o enunciado nasce da mistura entre signo linguístico e realidade social. É na fusão desses dois fatores – sistema linguístico e vivência social – que está gestada a centelha da expressão. Esta, por sua vez, seja língua enquanto sistema, seja na realidade concreta, inexistente externo ao ser, pois a emoção, o tom e o juízo de valor somente ganham materialidade no movimento da inter-relação dos sujeitos (interação social), no movimento do uso língua em situação concreta de enunciação. Diferente da abstração linguística, um enunciado concreto

[...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo - tudo que nos resta é um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) - duas abstrações que são inconciliáveis entre si porque não há base concreta para sua síntese viva (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1976, p.122-123).

Depreendemos, do exposto, que o *modus operandi* que move a interação, com seus intervenientes sociais (ser humano, atividade languageira, contexto...), qualifica e determina a forma e os sentidos dos enunciados concreto. Esta se origina, ganha vida e perece no seio de um processo de interação social, em que os sujeitos do acontecimento são presumidamente reais (jamais abstratos) e situados concretamente. Torna-se imprescindível considerar que, como unidade real da comunicação discursiva, a materialidade, a formalidade e a discursividade do enunciado concreto ganham sentidos na sua interseção com o campo reconhecível de interação verbal e extraverbal. Nessas circunstâncias, todo enunciado (oral ou escrito e independentemente de sua extensão) será sempre um acontecimento estabelecido em discursos e diálogos: inexistente de forma isolada, origina-se em contextos reais e envolve dois ou mais agentes sociais no compartilhamento de culturas (ideias, pontos de vista, valores, saberes, etc.), sendo, por isso, concreto.

Em decorrência desse viés de atravessamento e dos discursos produzidos no enunciado concreto, evidencia-se um jogo de correlação e relação de forças, em que um sujeito (autor ou interlocutor desse acontecimento) vai interpretando e interagindo com o seu próprio mundo e o do outro, através do confronto, da negação, da concordância, do reforço ou do complemento, das réplicas ou dos silenciamentos do outro em um movimento de *vir a ser*, formando uma interativa rede de discursividade dialógica.

Bakhtin (2003) caracteriza dois grupos de fatores que determinam o enunciado. O primeiro quesito diz respeito à ‘inteireza do enunciado’, são eles: tratamento exaustivo do sentido do objeto do enunciado (relativo ao tema abordado); projeto discursivo do falante (relativo aos limites do que foi proferido); gêneros do discurso (relativo à situação de interação). O segundo quesito se refere aos fatores enunciativo-discursivos e linguístico-textuais, são eles: a alteridade²⁶ (alternância dos sujeitos discursivos); a expressividade (posição valorativa - falaremos sobre esse elemento mais adiante); e a conclusividade (objeto do discurso, projeção discursiva e a composição estrutural do gênero).

A alteridade é outra importante noção da abordagem bakhtiniana. A base da profundidade desse conceito está no entendimento de que o sujeito somente se estabelece enquanto ser responsivo nas relações dialógicas que instaura, envolvendo “o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-outro” (BAKHTIN, 2010 p.38). Desse modo, a alteridade se (re)faz exatamente a partir da compreensão responsiva ativa, movida pelo sujeito, via linguagem. Esse ato possibilita a reestruturação do discurso do interlocutor, uma vez que ele mantém contato com vozes alheias, por vezes sobrecarregadas de outros valores, pontos de vista e visões de mundo pertencentes ao locutor, levando-o a se articular, a se confrontar, a se questionar ou a se contrapor, de forma responsiva, ao discurso do coletivo de vozes com o qual está interagindo. No dizer de Faraco (2009, p. 125), “a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”. Como importante fundamento da Teoria Dialógica, a alteridade remete à atitude ativa e responsiva do sujeito em relação aos enunciados proferidos por outro, materializando-se na sua resposta, manifestada de forma consciente ou não-consciente e exteriorizada ou mesmo refletida internamente. Admitimos que o enunciado esteja carregado da fala de outros, podendo ecoar deles discursos e outras possibilidades de vozes, sejam elas explícitas ou silenciadas. No

²⁶ Reportamo-nos aqui a mais uma: *alteridade*.

exercício da alteridade, inexistente qualquer possibilidade de passividade do interlocutor, visto que supõe uma resposta do(s) outro(s) a quem o discurso é dirigido (BAKHTIN, 2003).

Percebemos a relevância desses achados na constituição do *enunciado*. Este decorre de sua composição enquanto um corpo de sentidos, configurado em discursos e diálogos que se estabelecem em contextos situacionais, na retomada de discursos outrora pronunciados e na antecipação dos não-ditos. Explicando melhor, todo e qualquer enunciado pressupõe outro que o antecedeu (os já-ditos) e aqueles que se sucederão (discursos prefigurados), situados em tempo, espaço e sujeitos diferentes. Em suas ponderações, Bakhtin (2003, p. 371) assevera: “Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas um elo na cadeia [da comunicação discursiva]”. Assim,

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1998, p. 89).

O entendimento é de que discurso é sempre resposta a uma pergunta, formulada ou não, porque já há antecipação, justamente por se instaurar num espaço em movimento constante. Esse movimento representa o dinamismo da linguagem, corporificado, aqui, na noção de enunciado concreto. Em adição à essa compreensão, rememoremos que a grande maioria dos campos da atividade humana estão interligados ao uso da linguagem. No geral, os atos de linguagem se manifestam, formalmente, em enunciados orais e escritos, expressas em unidades significativas concretas, mediatizadas pelas mais variadas práticas languageiras de interação social. Nesse sentido, pautar discurso e enunciado na esfera da filosofia da linguagem é assumir a perspectiva do enunciado (em seu caráter dialógico) como unidade concreta da comunicação verbal, como evento único, singular. Já o discurso, nessa mesma visão teórica, ganha sua materialidade conceitual na forma do enunciado; fora dessa forma, o discurso inexistente. Ainda que o mesmo sujeito, em situação de interação, repita a mesma significação em ocasião diversa, independentemente de tamanho ou volume, pelo conteúdo do que foi pronunciado e pela construção composicional apresentada, será sempre um novo acontecimento, um novo enunciado, pois está circunscrito a um novo espaço e numa nova prospecção temporal.

Um dos fios condutores dessa compreensão é parâmetro fundante da Teoria Dialógica: a noção de interação verbal – *lócus* da materialização do discurso nos eventos de linguagem. É a

partir da inter-relação entre enunciados de um e sua circulação com o de outrem que conjecturamos que todo enunciado, proferido da parte de um ser social, é internalizado da parte de outro, de modo que “a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha)” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

Da voz do autor concluímos que, além de revestir-se de viés discursivo, o enunciado (escrito ou falado) também está carregado de *relações dialógicas*. Essa orientação toma como pressuposto o pensamento de que “toda a vida da linguagem qualquer que seja qual for o campo de seu emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, o qual é por natureza dialógica” (BAKHTIN, 2008, p. 209). Dessa maneira, em um acontecimento comunicativo que demarca o lugar e determina a posição de sujeitos sociais envolvidos no discurso durante a interação, as relações dialógicas “penetram toda a linguagem humana” (BAKHTIN, 2010, p.47). Logo, seria reducionista e inócuo, a tentativa de estabelecer relações dialógicas no modelo linguístico tradicional, centrado na mera interpretação dos constituintes do sistema da língua, posto que “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Em conformidade com essa explicação, *relações dialógicas* são concebidas como relações essencialmente de sentido (semântico), que somente se realizam à luz do discurso e que prescindem de relações exclusivamente lógicas e puramente linguísticas, do ponto de vista sintático-composicional. A esse respeito, Faraco (2009) pondera: “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social” (FARACO, 2009, p. 66).

Ilustrando o apontado, quando confrontamos dois enunciados, situados em planos de sentido e em contextos reais de interação, incorremos no estabelecimento de relações dialógicas, de cunho semântico-axiológico. Em se tratando especificamente da construção de sentidos, Bakhtin (2003) postula que todo e qualquer discurso, notadamente pela sua essência dialógica, é mediatizado por coros de vozes de enunciadores distintos, ressonante de concordâncias ou discordâncias, complementos ou acréscimos, as quais caracterizam o fenômeno da linguagem humana. Esse é um fundamento basilar para a construção de sentido por parte do leitor. É também uma noção que sedimenta a perspectiva interacionista da linguagem, sustentada na ideia de que a materialidade do sentido ocorre ativamente por intermédio da multiplicidade de arranjos semânticos (acentos apreciativos) e valorativos (ou valoração) produzidos via linguagem e interação social.

Nessa formulação, as relações dialógicas são constituídas, essencialmente, por fatores extralinguísticos, ao mesmo tempo em que seus encadeamentos não se apartam do discurso, muito embora as barreiras dos limites desse discurso sejam da ordem do sentido. “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 345). Em observância à essa natureza mista, porém distinta, inerente à formação de relações dialógicas, além delas se realizarem somente entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso, existem, teoricamente, três aspectos que estão associados ao seu estabelecimento. Desde que sejam compreendidas como posições semânticas, essas relações se estabelecem: como qualquer parte significante de um dado enunciado; entre estilos de língua e dialetos sociais; e com a enunciação em seu todo, desde que as partes representem a totalidade do enunciado. Essa orientação bakhtiniana alarga o conceito de linguagem em situação de uso, no qual o discurso, de toda e qualquer abrangência e natureza, está imbuído de atributos para além dos linguísticos, expressos nos/dos contextos reais de interação social de uso da linguagem humana, que não podem e nem devem ser desconsiderados numa atividade analítica de cunho dialógico, haja vista que eles refletem implícitos do “quê” e do “para quê” dos (não)ditos, bem como refratam conexões enunciativas constitutivas de seus sentidos.

Para sintetizar, retomamos que, se a interação verbal consiste na realidade fundamental da linguagem, é a própria interação que estará contida no enunciado concreto. Já o discurso, por sua vez, “[...] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2006, p.274).

Não é demais reavivarmos o adensamento produzido por Bakhtin e Volóchinov (1992) ao certificarem que estudos sobre linguagem, mais do que alcançarem estruturas linguísticas, exigem a cuidada análise de sentidos produzidos, em situação enunciativa única e exclusiva. Nessa perspectiva, significa dizer que a linguagem, na condição de atividade humana, somente deve ser passível de análise a partir da observação da situacionalidade erigida dos aspectos sócio-históricos e coletivos que comportam os enunciados concretos. Isso reverbera em dois entendimentos essenciais: o primeiro, de que isolada de vivências sociais e descolada da relação com o outro, a comunicação humana, via linguagem, perde sua funcionalidade precípua; o segundo, de que distante de ser pura abstração linguística, todo enunciado é eminentemente social. Assim concebido, todo signo linguístico, palavra, interação e todo discurso tanto comunica como produz sentido. Para bem compreendermos os enunciados, portanto, é preciso observar os sentidos que evocam deles, acessando suas nuances constitutivas, originárias de sua

condição de produção, as quais vão além de sua materialidade verbal, como os participantes intrincados no ato enunciativo, o propósito comunicativo, as matizes contextuais que os sedimentam, o espaço e tempo de produção, os saberes (com)partilhados, as relações dialógicas estabelecidas, os discursos expressos, as diferentes semiologias, entre outros elementos que permeiam suas teias produtivas e exercem a função de artefatos indispensáveis.

Nessa linha de raciocínio, em estando carregados de contextos situacionais que envolvem sujeitos e grupos sociais também determinados (por isso concebidos como ideológicos), os signos, as palavras expressas em enunciados, encontram seu sentido na interação, ou seja, no discurso, erigida na indispensável participação do outro que se faz presente no ato enunciativo da linguagem humana, condicionada, aqui, ao que está explícito e implícito na materialidade discursiva analisada. Essa se constitui, portanto, numa aplicação teórica bem apropriada para se fazer ao universo analítico, a textos documentais, dada a natureza das características básicas de seus enunciados concretos, os quais apresentam signos ideológicos (e não signos linguísticos puros) e mobilidade interativa proveniente do movimento que realiza entre o local e o universal, o específico e o geral, o coletivo e o individual, o tempo presente e o passado, o biológico e o cultural, o objetivo e o subjetivo, o sociológico e o psicológico etc.

A cuidada ponderação desses elementos nos moveu a lançar olhares dialógicos para os enunciados da PTDEM-LP do IFRN, atentando para especificidades do que ela anuncia e os sentidos que podem ser construídos, de modo a perceber que cada signo linguístico é, sobretudo, ideológico, por isso vai sempre refletir ou refratar um valor apreciativo, seja de ordem estrutural, legal, teórico-conceitual, convencional ou prescritivo. Com efeito, esse fio condutor dialógico-discursivo nos acondicionou a uma melhor compreensão dos ditos e não-ditos dessa proposta curricular, a partir de seus intervenientes situacionais concretos, os quais vinculam estreita relação com os seus processos enunciativos de produção ou explicam o que anuncia sobre o currículo de LP do IFRN.

Portanto, é no entrelaçamento da tríade discurso, enunciado concreto e relações dialógicas que reside uma das premissas da compreensão de *dialogismo*²⁷, consistindo um dos principais fundamentos da Teoria de base bakhtiniana, âncora para a Análise Dialógica do Discurso-ADD.

²⁷ Por uma questão de ordem didática de organização estrutural do texto, somente agora o dialogismo é abordado. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que esse é um expoente conceitual de base para a Teoria Dialógica e Filosófica da Linguagem. Com esse patamar de relevância, considerado célula basilar dessa Teoria, é também importante para efeitos desse estudo.

3.1.4 Dialogismo

Dialogismo se refere ao princípio constitutivo da linguagem. É responsável por definir as relações languageiras, as práticas discursivas e a visão de mundo, intervenientes produzidos na esfera do enunciado concreto (BAKHTIN, 2008).

Faz-se necessário esclarecer, antes, que dialogismo e diálogo, em sentido amplo, não são a mesma coisa, por isso não devem ser confundidos e nem tratados como sinônimos. Situado na esfera da comunicação humana, dialogar é uma interação que ocorre entre dois sujeitos interlocutores num ato comunicativo humano. Esse consiste, pois, numa das manifestações do dialogismo. Na Teoria Dialógica da Linguagem, o dialogismo apresenta duas rotas de sentidos. O primeiro, é como modo de funcionamento real da linguagem. Nessa vertente, o dialogismo é considerado princípio constitutivo da língua e da linguagem humana. O segundo sentido, é como particularidade da forma composicional do discurso. Nesses termos,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja [...] (BAKHTIN, 2003, p. 109).

A partir das características dessa diferenciação, inferimos que dialogismo não se reduz a diálogo, uma vez que se constrói não da presença expressiva do outro no enunciado (por meio de um conjunto de fatores, reais ou fictícios, escritos, falados e até virtuais); ele se define e se constrói, dialogicamente, do eu enunciativo, como marca de sentido (interna ou externa) do discurso proferido pelo outro. Nisto consiste o princípio dialógico da linguagem, amplamente difundido pelos estudos de procedência bakhtiniana.

Conforme podemos apreender dos postulados bakhtinianos, metodicamente, *dialogismo* consiste no princípio constitutivo da linguagem e do discurso, haja vista figurar como um componente definidor das incursões languageiras dos atos de linguagem e das visões de mundo dos sujeitos no movimento da interação social. O diferencial está imbricado numa maneira distinta de perceber a linguagem.

Seria equívoco considerar, com isso, existirem dois tipos de dialogismos entre discursos. Em seus postulados, Bakhtin (2006) nega as noções de sujeito, como indivíduo, e de linguagem, como mero código ou sistema linguístico puro. Na concepção desse teórico russo, a completude do sujeito está na sua condição, enquanto ser social e histórico; já a linguagem adquire sentido

quando concebida dentro do contexto da interação humana, portanto, social e não individual. Aqui reside o ancoradouro do dialogismo: a interação verbal, por natureza, social.

Conceitualmente, o dialogismo faz deferência a um conglomerado de vozes existentes nas teias enunciativas da comunicação humana, por meio do qual os discursos se produzem e as relações dialógicas se estabelecem, como complemento, articulação e até confronto inter-relacional de ideias do eu com o outro. Situado em diferentes posições axiológicas dos sujeitos dos eventos de linguagem, o dialogismo se deriva em consenso, dissenso, embate, fusão, aceitação, indagação, rejeição, dentre outros intervenientes da linguagem em uso, em sua configuração como fenômeno social concreto (interação social). Nessa compreensão, dialogismo se traduz no reconhecimento de que todo enunciado tem, implicitamente, respostas dadas a enunciados anteriores e propõe-se a responder a enunciados futuros.

Reverbera, desse raciocínio, a ratificação de que todo enunciado, em sua condição de ato de linguagem, é essencialmente dialógico. Isso confirma que, metodologicamente, análises dialógicas não podem ser análises linguísticas puras, no sentido estrito do termo, visto que se circunscreve à linguagem como acontecimento do ser²⁸ na vida de fato vivida, arrefecendo-se quaisquer possibilidades de olhares exclusivos para sistemas e estruturas formais da língua, para generalidades e para outros aspectos que venham a restringir a interpretação dos fenômenos comunicativos, dado ao teor dialógico que comporta (BAKHTIN, 2003). Logo, compreender o dialogismo é perceber a natureza singular do discurso, um *vir a ser* oriundo de um sujeito também inacabado e em constante construção. Tendo em vista que os atos enunciativos são únicos e produzidos em contextos particulares de interação social, não se aplicam generalidades, pois se constituem sempre em um regime de inter-relação (e não no formato isolado e acabado).

Seguindo as bases que definem e sustentam o dialogismo, na qualidade de cerne do discurso, o desvelamento da linguagem, manifestado como experiência pensante e como acontecimento do ser, exige interpretar as marcas do dialogismo na concretude do discurso por meio dos ditos e não-ditos dos eventos comunicativos, em sintonia com a realidade situacional em que são produzidos e não como eles intuem ser formalmente. Lançar olhar dialógico é um

²⁸ O *acontecimento do ser*, construto importante da abordagem filosófica de linguagem, toma como fundamento a ontologia do ser. Nessa compreensão, o ser é um acontecimento singular, no qual "este mundo-acontecimento não é tão somente o mundo do ser, do que é dado: nem apenas um objeto [...] como algo completamente existente, mas que sempre se apresenta em virtude do ser alcançado [...], associado ao dado" Bakhtin (2003, p.39-40). Aprender o ser como um acontecimento, nesse caso, pressupõe romper com generalizações e dar lugar às singularidades e subjetividades do sujeito social, a partir das situações concretas do mundo vivido, na interação do eu com o outro, mediatizada pela linguagem. Significa lidar de maneira pensante com a linguagem, de modo a pensar e desvelar a verdade do ser como um acontecimento, sob o aspecto de sua historicidade e do contexto de sua produção.

processo complexo que exige ir além da materialidade linguística para confrontar, interpretar e compreender a linguagem, saindo dos limites formais de como o sistema linguístico se apresenta, para adentrar nos elos dos contornos enunciativos. Assim, quando a finalidade de um estudo analítico é compreender vieses da esfera comunicativa para além daquilo que a os enunciados expressam, o caminho metodicamente mais viável é analisar o discurso, em sua estreita vinculação dialógica e sob o respaldo da interação social, a partir daquilo que as práticas languageiras incorporam na égide do acontecimento e da posição do ser social. Somente assim a teia da discursividade dialógica que permeia os enunciados e medeia os atos de linguagem (orais ou escritos) é observada. Partindo da premissa de que dialogismo pressupõe acontecimento, os enunciados, por sua vez, comportam eventos únicos e singulares gestados numa cadeia semântico-valorativa socialmente orientada (AMORIM, 2004).

3.1.5 Ideologia e acentos apreciativos

Na ancoragem filosófico-epistemológica de cunho bakhtiniano enaltece-se o paradigma da não neutralidade nos discursos, visto que eles estão sempre valorados por uma *ideologia*. Como uma categoria de base da Teoria Dialógica, ideologia é explicitada, aqui, como atributo que perpassa contextos humanos de interação social, no qual “não pode entrar para o domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2006, p. 45).

A ideologia se instaura na vida social dos sujeitos, por meio das diversas formas reais de compreensão e de percepção do universo social, mediatizado pelos signos. Logo, na perspectiva dialógica bakhtiniana, a palavra ideologia é entendida como resultado ou produto do “espírito humano” (FARACO, 2009). Por isso se aplicam duas terminologias, a saber: signo ideológico ou signo social. Ponzio (2008, p. 112-115) explica:

[...] com o uso do termo ‘ideologia, Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a ‘ideologia oficial’ aos da ‘ideologia não-oficial’, aos substratos do inconsciente, do discurso censurado [...]. A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas ‘expressão’ não significa somente interpretação ou representação, mas também significa organização, regularização dessas relações. [...] no signo ideológico está sempre presente uma ‘acentuação valorativa’, que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma ‘ideia’, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta.

Reside, nesse ideário, a relação tríplice entre ideologia, linguagem e *valorização* (acento apreciativo) contida no enunciado. Isso demonstra que todo e qualquer enunciado é “[...] sempre ideológico [...] não existindo enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá numa esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...]” (FARACO, 2009, p. 46-47).

Bakhtin confere à ideologia o lugar de instâncias de bases social, dialógica e semiótica que funcionam como um arquétipo de confluência interdiscursiva (interior e exterior), na qual a materialidade enunciativa se ocupa de elementos valorativos (sociais), que não somente legitimam a natureza axiológica do discurso, como lhes dão sentido. (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2017). Essa postulação se traduz na dimensão axiológica apreciativa do discurso, reverberando na afirmação de que não há discurso neutro. Na teia comunicativa da linguagem humana, o enunciado, lastro sob o qual se assentam os discursos, é transpassado por uma atitude avaliativa e responsiva do sujeito e expressa, interiormente, sua posição enraizada no social.

Em uma definição mais ampla, *acento apreciativo* (também denominada atitude valorativa ou valorização) refere-se a elementos de expressividade contidos nos enunciados, reveladores da posição discursiva do autor-locutor em relação ao objeto do discurso e ao tema abordados. Para Bakhtin (2003), a expressividade do autor-locutor pode variar de acordo com as situações e esferas de comunicação verbal. Todavia, a relação valorativa do falante

[...] com o objeto do discurso (seja qual for o objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. [...] A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos - lexicais, morfológicos e sintáticos - para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos, enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada. [...]. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (BAKHTIN, 2003, p. 289-390).

Do exposto, destacamos que a linguagem, como sistema, já comporta um reservatório de recursos linguísticos (palavras) com potencial apreciativo. Entretanto, o que dá a esse reservatório um “lampejo de expressividade”, conforme terminologia usada por Bakhtin (2008, p. 312), é aquilo que lhe caracteriza como enunciado (concreto). Logo, o termo lampejo de expressividade pode estar relacionado à subjetividade e a variantes ligadas aos intervenientes da interação verbal (social), aspectos esses responsáveis por revestir o enunciado de sentido e por estabelecer relações semânticas afloradas na e da inter-relação entre o mundo do sujeito-

locutor e o que ele expressa em seus atos de linguagem. Como instância declarada da posição valorativa do sujeito, portanto, ato responsivo, e dos outros interlocutores envolvidos no ato comunicativo, a expressividade é a demarcação do dialogismo no interior do enunciado. Considerando que o componente da expressividade está impregnado no enunciado, asseveramos que “não existe enunciado absolutamente neutro” (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Observar e interpretar a valoração contida num enunciado é algo complexo, uma vez que esses acentos são determinados por entrecruzamentos da ordem da interação, os quais incluem questões de: gênero, intencionalidades do falante, expressividade (posição valorativa), relação valorativa do falante com o objeto e o tema do discurso. Bakhtin (2003).

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo é compreender os sentidos dos discursos sobre integração curricular construídos na PTDEM-LP do IFRN, sob um enfoque de natureza enunciativo-discursiva e curricular, desvelando os reflexos dessa compreensão na proposição para o ensino da disciplina LP e Literatura, a valoração é um elemento balizador do olhar analítico dialógico lançado no desvelamento das relações semântico-valorativas de seus enunciados, dos discursos produzidos e das relações dialógicas estabelecidas.

Considerando que todo enunciado, em essência, é sempre dialógico, ao voltarmos o nosso olhar analítico para um ato comunicativo, um dos desafios nesse alcance consiste em fazer com que relações dialógicas sejam desveladas, a partir do potencial de seu discurso. Nesse alcance, a recomendação é que devemos atentar que cada unidade ou conjunto verbalizado (palavras, orações, frases, parágrafos, entonação...), independentemente de ser pequeno, grande, criativo ou não, será sempre “um sistema de relações muito complexo e multiplanar” (BAKHTIN, 2003, p.330).

Dentre o arcabouço teórico que abarca a Teoria Dialógica, entender esses elementos conceituais mostra-se ser tarefa importante para nos aproximarmos efetivamente do diálogo com a teoria. Em sendo o objeto de análise uma materialidade discursiva de cunho documental, perfilado no arranjo do currículo escolar, deve haver uma tecedura coerente entre o delineamento teórico conceitual e o planejamento traçado, como meio de alcançar a compreensão responsiva dos sentidos de sua teia enunciativo-discursiva. Por isso a análise dialógica do discurso é escolhida como diretriz metodológica para esse estudo.

3.2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO-ADD: A DIRETRIZ

Iniciamos reiterando que a presente pesquisa realiza um estudo analítico de uma fonte documental, sobre a qual nos debruçamos nos enunciados da PTDEM-LP do IFRN, guiando-se, metodologicamente, pela Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Adotar a ADD como diretriz metodológica de um estudo científico implica assumir uma postura analítica que nem prescindia da descrição literal das formas linguísticas dos enunciados observados e nem de aspectos relativos à concretude do discurso. Essa posição leva em conta que uma atividade científica, na qualidade de inspiração ideológica, produz texto que somente ganha vida em seu contato “com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Numa filiação com o dialogismo, esclarecemos que realizar análises centradas exclusivamente em elementos extralinguísticos do discurso (enunciado concreto) é igualmente equivocado quanto desenvolver análises voltadas somente para as formas do sistema linguístico. Guiarmo-nos por esses vieses significa estruturar as análises em torno das relações da língua com o discurso, face as mediações entre: enunciado e realidade concreta; enunciado e autor; e relações dialógicas e enunciados.

No seio dessa orientação reside o reconhecimento de que uma análise dialógica deve considerar a forma composicional do texto, em suas particularidades sintáticas, léxicas e semânticas. Porém, essa análise não deve se limitar a esses fatores. Debruçar-se sobre o texto com um olhar dialógico requer ultrapassar os limites do plano linguístico e ir ao centro da enunciação e de seus sentidos, no intuito de abarcar os meandros do discurso e os intervenientes da relação entre o externo e o interno na linguagem, tal como provém do enfrentamento das singularidades discursivas que se remetem ao extralinguístico. Metodológica e dialogicamente significa mergulhar na enunciação de uma matéria linguística de valor documental, buscando não desconsiderar o seu conteúdo formal, mas buscando ir além das formalidades do registro escrito, na direção de adentrar o universo extralinguístico dos enunciados concretos, por meio da interpretação dos sentidos que se expressam de seus discursos e relações dialógicas, semanticamente valorados como projeções ideológicas veiculadas e muito provavelmente revestidos de intencionalidades (BAKHTIN, 2003).

Concordamos com a afirmação de Brait (2008, p. 29) de que “as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso [...] constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica do *corpus* discursivo, da

metodologia e do pesquisador”. Por isso, nossa assunção pela ADD nos move a desvelar o registro escrito no alcance de seus intervenientes enunciativo-discursivos.

Na tentativa de buscar subsídios para esse alcance, espelhamo-nos numa proposição de ordem metodológica orientada por Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 124), fundamentada em três passos, assim descritos. 1º passo: as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2º passo: as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; e 3º passo: a partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Aplicados ao contexto metodológico desta pesquisa, significa transpor esses passos no trabalho analítico, consistindo, então, numa análise linguística mediada e mediatizada pelo discurso, situando o desvelamento dos sentidos dos excertos analisados no contexto languageiro da interação em tela (realidade social e histórica) da matéria documental, sustentada na direção angular da metalinguística, como o estudo da língua em uso (BAKHTIN, 2003). Para tanto, numa apropriação das orientações contidas nos três passos descritos (no seu todo ou em parte), percebemos que são norteadores para o procedimento do analista (pesquisador), no olhar lançado sobre a matéria coletada, na percepção dos mecanismos e movimentos de interação (social), em observância aos contextos que envolvem interação e interlocutores.

Para fins de análise e interpretação dos enunciados selecionados, em termos metalinguísticos, seria desvelar a bivocalidade da linguagem em sua vertente dialógico-discursiva. Em outras palavras, é considerar os aspectos linguísticos e extralinguísticos que comporta, articula e constitui o enunciado, face os intervenientes internos e externos inerentes à linguagem em situação de uso, que se revestem de discursos (de si e de *outrem*), de relações dialógicas, dentre outros elementos de interesse de cada ato enunciativo produzido. Implica, para tanto, olhar para o objeto de análise dentro de seu contexto de criação e da realidade concreta (social e histórica) em que ele foi elaborado.

Para reforçar o entendimento dos passos descritos por Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 124), apresentamos ainda quatro fatores, trazidos de uma interpretação feita por Brait (1992), como elemento esclarecedor e facilitador do direcionamento do nosso olhar dialógico para as análises que realizamos, a considerar: 1) que a constituição da linguagem depende, necessariamente, da interação entre os sujeitos; 2) que a interação é determinante para a compreensão do texto; 3) que a relação de interação entre os interlocutores não só orienta o discurso como é decisiva para a composição própria de cada sujeito do discurso; 4) e que a interação do sujeito com o seu

entorno social é tão relevante quanto a que mantém com os outros seres sociais com os quais interage.

Percebemos, explicitamente, as nuances metodológicas e o contributo dessas observações feitas por Brait (1992). Unindo os dois encaminhamentos, de forma a complementarem-se, essas recomendações nos auxiliam e nos orientam a posicionar o nosso olhar analítico e dialógico, traçando um percurso, um caminhar metodológico a ser seguido, que vai da dimensão social (da interação) às formas da língua, sem dissociar signos linguísticos e nem desprezar a situação real contida no ato de comunicação (no ato de linguagem), entendendo que toda palavra “(todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos” (BAKHTIN, 2003, p. 404).

O posicionamento que adotamos rechaça toda e qualquer visão monológica de dados coletados e a ilusória ausência do outro na construção dos enunciados analisados. Na perspectiva do discurso e na identificação da relação dialógica produzida na teia enunciativa, referindo-se aqui a vozes sociais, discursos e diálogos construídos, outro aspecto a ser observado, sob o foco da ADD, é a relação entre discursos (ou interdiscursivo). A depender da estrutura enunciativa, pode surgir: a) na relação mantida entre determinado discurso com outros (já proferidos ou não), interna e externamente ao enunciado; b) na natureza responsiva que um texto/enunciado/diálogo possui em relação a outros textos/discursos, instaurando uma espécie de rede interacional; c) nas diversas vozes que ressoam na enunciação; d) nos diálogos resultantes da polifônica arena discursiva; pela apropriação dos discursos de outros sujeitos, respaldados em enunciados anteriores ou posteriores (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006).

Seguindo os pressupostos da ADD, que orientam a postura e a atitude do pesquisador, desenvolvemos as análises para além do conteúdo e da forma da fonte documental, tentando alcançar o elo dialógico entre texto (objeto da análise sobre o qual se debruça o pesquisador), o próprio pesquisador (investigador e analista do discurso) e os fatores extralinguísticos (nesse caso, a conjuntura e o contexto do processo de construção do documento: a Instituição – seus valores e história, os sujeitos autorais, as conexões com o aparato legal e outros documentos curriculares oficiais existentes). Dessa maneira, as considerações foram concebidas tomando como centralidade a teia enunciativa e seus sentidos, sem descolar os aspectos espaço-temporais da realidade sócio-histórica e cultural em que os excertos analisados estão circunscritos. O olhar lançado foi para a busca de sentido do acontecimento do ser, no agir de forma ativa e responsável (e não neutra), na elaboração de interpretações e na materialidade da composição textual e documental.

Assentando-se no ideário de que o dialogismo constitui o principal atributo da linguagem e que o enunciado é sua unidade básica, nos guiamos pelo entendimento de que o enunciado não é

puro conceito, formalismo. Assim, cada enunciado analisado, em sendo parte do texto documental, foi observado e interpretado como um *acontecimento*, um ato primário, único e irrepetível, situado histórica, social e culturalmente, envolvendo contextos determinados que confronta ou compartilha ou congrega ou complementa ou dialoga com documentos (outros), ideias, pensamentos, teorias, posicionamentos, pontos de vista, experiências, etc. Logo, o tratamento analítico dado aos enunciados do *corpus*, os discursos e diálogos expressos, buscou transcender a forma composicional produzida na fonte documental. No plano da ADD, implicou a interpretação dos contextos verbais escritos (excertos) não como instrumento informacional, mas a partir de apreciações valorativas que subjazem aos enunciados e à discursividade dialógica.

Uma questão epistemológica a ser esclarecida, ainda para fins da metodologia de base bakhtiniana, diz respeito à orientação para a aplicação das categorias de análise. É problemático, do ponto de vista da ADD, incorrer no risco de se aplicarem categorias de estudo já realizado em outra pesquisa, pela simples razão de que o particular não se aplica ao geral e vice-versa. Em contraposição a qualquer tendência de formulação prévia, os parâmetros de análises, nesse estudo, aparecem a partir do que emergiu do *corpus*, do que nos saltou aos olhos, daquilo que se mostrou fundamental ser descrito, enaltecido e interpretado, à luz do dialogismo, para compreender o fenômeno, em observância à metodologia adotada, frente às regularidades que surgiram nesse movimento de análise e, sobretudo, no alcance dos objetivos de pesquisa. Logo, em total sintonia com os pressupostos metodológicos da ADD, não aplicamos categorias previamente definidas. Essa definição considerou atributos identificados na esfera discursiva analisada, em vista dos sentidos produzidos. Desse modo, os parâmetros de análises foram despontando à medida que fomos tendo contato com os enunciados, formulados a partir daquilo que se revela no conjunto dos aspectos de cada enunciado/discurso/diálogo e na interface com as teorias que sustentam e dão suporte às análises.

Relembramos, aqui, que os enunciados recortados, além de serem compostos por uma dimensão textual (que é a organização por meio de um conjunto de signos linguísticos e de semântica), também carregam uma dimensão social (que diz respeito à interação). Em sendo considerada parte constitutiva dos enunciados, essa segunda dimensão se diferencia da primeira exatamente por agregar elementos, como tempo e espaço históricos (está relacionada a um contexto real com espaço-tempo definido), sujeito e suas singularidades (tem autor e destinatário situados em uma dada esfera social), podendo estar valorada de intencionalidades (tem discurso proferido por/para interlocutores determinados), entre outros, o que leva à construção de categorias apropriadas, a partir daquilo que melhor corresponda ao universo dos

sentidos e interpretações que se intercambiam de maneira inseparável e também constituem o texto.

3.3 PILARES-BASE DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO NA VOZ DO CURRÍCULO ESCOLAR

É importante reforçar que nossas reflexões sobre o currículo de linguagem/LP alcançam o universo da integração da educação profissional com o ensino médio. Para tanto, faz-se necessário discorrermos sobre as bases que constituem o modelo de currículo do qual estamos tratando. Para melhor situar, reiteramos que a EPT, modalidades de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem como uma de suas possibilidades de oferta a formação técnica de nível médio, incluindo a forma integrada ao ensino médio. Os cursos desenvolvidos nesse formato são regulados pelo MEC e visam a articular educação geral (ensino médio) e formação profissional (curso técnico), simultaneamente, projetados sob um tríplice horizonte integrador: a perspectiva do ensino médio integrado, o paradigma da educação integrada e o modelo de currículo integrado.

No desenho curricular dessa formação mista e que se anuncia ser integrada, na composição de um único Projeto Pedagógico de Curso (PPC), articulam-se duas áreas: o currículo da área técnica, contemplando o conjunto de disciplinas específicas equivalentes aos eixos tecnológicos de cada curso (organizadas com base em diretrizes e regulamentos aplicados à EPT); e os currículos das áreas da formação geral comuns aos cursos, contemplando propostas curriculares de cada uma das áreas do conhecimento, equivalentes às disciplinas do ensino médio (organizadas, preponderantemente, com base nas diretrizes e orientações curriculares nacionais para o ensino médio). Naturalmente que o currículo escolar é o instrumento que visa a materializar os propósitos dessa formação, ao traçar fundamentos, princípios e pressupostos teórico-metodológicos que se delineiam na propositura metodologicamente desafiadora, denominada integração curricular. Porquanto se faz necessário esclarecer, no plano conceitual, sobre esse tipo de currículo que, categoricamente, se diferencia do currículo formal para constituir-se currículo integrado.

Interpelar o currículo escolar como ato de linguagem (do gênero documento), sob a perspectiva dialógica, requer o entendimento da língua em movimento como resultado de um processo inacabado, situado em dada realidade social e figurado em eventos próprios de comunicação e interação verbal. Requer apreender essa ferramenta de trabalho pedagógico como algo construído por pessoas (sujeitos enunciativos), perfiladas para além de seus aspectos

biológicos, seres circunstanciados histórica e socialmente, com um existir próprio de sua interação com o outro, por isso seus discursos estão impregnados de acentos apreciativos. É, ainda, perceber que os currículos escolares, não de maneira mecânica, mas pelo atravessamento dos sentidos que constroem, flertam com, refletem e refratam crenças, ideais, marcas ideológicas, conflitos, contradições e disputas na forma de pensar e de dizer (interação) dos sujeitos de fala envolvidos nesse evento enunciativo, os quais, por nem serem mudos e nem passivos, são locutores de suas próprias palavras/discursos e as de *outrem*. No esteio das possibilidades discursivas produzidas nos enunciados da proposta curricular analisada, significa perceber que os sentidos emergirão no lastro das interações já produzidas interiormente e daquelas que se materializarão.

Como aparato educacional, o currículo acompanha (e até promove) a produção de reformas educacionais e inovações educativas. No contexto brasileiro, as reformas educacionais vão acontecendo e, como consequência, advém a necessidade de alinhar o instituído no discurso acadêmico-científico e legal à prática escolar, em todos e em cada um dos níveis e modalidades dos sistemas educativos. Uma da forma de viabilizar isso é pela via do currículo escolar, que acontece em ritmos e iniciativas diferentes, que passa a ocupar o canal central como provedor e indutor das diretrizes educacionais, dos conteúdos e saberes escolar, dentre outros suportes educativos. No movimento de constituição histórica e de questões identitárias do currículo escolar, os processos instaurados, em todas as suas esferas e instâncias de formulação, aprimoramento e atualização, indicam ser complexos e, por vezes, controversos e pouco harmônicos. E assim vem se construindo e se consolidando um lastro de tendências e concepções de currículo escolar. Dentre o protagonismo das vertentes contemporâneas coexistentes, incorporamos a tendência do currículo em movimento, um instrumento pedagógico concebido enquanto processo, lugar, espaço, território, relação de poder e que se assenta sob a égide de construção identitária, conforme teoriza Silva (2009, p. 150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Muito embora a análise desenvolvida nesse estudo, para fins específicos de delimitação metodológica, se restrinja ao documento (conforme já foi dito anteriormente), essa é a tendência que espelha a nossa noção de currículo escolar. No intuito de responder à indagação feita, para

melhor situar sobre o tipo de currículo que nos ocupamos nesse estudo, apresentamos uma breve apreciação acerca do formato de currículo escolar aqui referenciado, no sentido de nos apropriarmos, minimamente, do que vem a ser esse currículo, amparado na concepção de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada. Essa concepção está imbricada em uma dimensão curricular tríplice, a saber: ensino médio integrado, currículo integrado e integração curricular. Como a proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN está organizada sob a égide da articulação do conjunto desses saberes, discorreremos rapidamente sobre esse tipo de currículo.

Para uma melhor compreensão, versamos, por primeiro, sob três paradigmas educacionais que perfilam a educação profissional e tecnológica, são eles: ensino profissional, educação tecnológica e educação integrada. Nesse tripé residem elementos que colaboram para a definição de educação profissional técnica de nível médio e para a compreensão do modelo de currículo que ancora esse estudo. Pautamos nossa abordagem nas definições de Saviani (1989); Frigotto (2001, 2006); Ramos (1995, 2003, 2004, 2005); Frigotto, Ciavatta & Ramos, (2005); Ciavatta (2004, 2005, 2006); Kuenzer (2007); Antunes (2003), entre outras possíveis contribuições publicadas acerca dessa temática.

Ensino profissional é um conceito originário da histórica dualidade educacional que se instaurou fortemente, no Brasil, até metade do século XX. Caracteriza-se por ser um ensino de natureza assistencial e elementar, uma ação formativa desvinculada da educação regular, geral, escolar e letrada. De origem bastante controversa, dada a finalidade de assistir a pobres subescolarizados, órfãos e desvalidos, resumia-se ao ensino de um ofício e não se vinculava à instrução pública, mas a uma ação de caridade. Mais à frente, o ensino profissional (que também passou a se apresentar com a variante ensino profissionalizante) foi se ampliando e, gradativamente, foi sendo incluído no conjunto geral da instrução, mas ainda figurando à margem da educação formal, relegado a um grau de instrução elementar. O ‘desvalor’ que lhe é atribuído está explicitamente legalizado na Constituição Federal de 1937, já em pleno desenvolvimento industrial, ao estabelecer ensino profissional aos mais desvalidos economicamente, oficializando-o como ensino pré-vocacional e profissional *destinado a classes menos favorecidas* (CAMPELO & LIMA FILHO, 2008). Esse perfil traçado de ensino profissional implica num modelo de currículo centrado na preparação para o trabalho, na qualificação para prover mão-de-obra especializada e no desenvolvimento de forças produtivas, o que denota servir às estruturas capitalistas, ou seja, demonstra ir na direção de aproximar-se muito mais dos interesses do mercado do que da formação geral para a vida.

Enquanto o ensino profissional se reduz ao mero treinamento de um ofício ou ao adestramento restrito a tarefas contíguas da produção capitalista, alicerçada na divisão social do trabalho, a noção de educação tecnológica é atribuída ao domínio dos princípios gerais da produção moderna e ao manejo das técnicas e instrumentos das mais variadas divisões do sistema produtivo industrial. Concepção de base marxista, também denominada de educação politécnica, a natureza da educação tecnológica pressupõe, teoricamente, a união entre trabalho intelectual e material, no sentido de estimular a superação da divisão social do trabalho. Alicerçada no princípio da totalidade do conhecimento humano e na visão de *omnilateralidade*, em essência, está implícita nesse paradigma educacional a unidade entre teoria e prática, a não limitação somente ao trabalho manual ou somente ao trabalho intelectual da atividade produtiva. Porém, a aplicação desse conceito não atinge, na prática, a gênese de sua concepção originária. Especialmente a partir da década de 1970, ocorreu que as demandas advindas das forças produtivas no país, da expansão industrial e da necessidade de adaptação às novas tecnologias, o matiz do ensino técnico-profissional não mais atendia à demanda de formação. Com isso, o perfil da formação tecnológica mostrou-se mais adequada e abrangente ao perfil formativo exigido. Ainda que se associasse a um nível maior de conhecimento, o paradigma da educação tecnológica, muito embora atendesse às necessidades formativas daquele momento no quesito desenvolvimento de novas tecnologias, acabou se voltando massivamente para as necessidades do mercado. Silveira (2017, p. 9), considerou ser “ uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e, devendo, como dantes, aproximar-se do mercado, de modo a atender os setores primário, secundário e terciário da economia ”. Portanto, a partir da noção de educação tecnológica implantada no Brasil, o currículo escolar continuou sendo balizado pela utilização da educação para fins de formação de mão-de-obra, aliando-se muito mais ao aumento da produtividade do trabalho do que ao seguimento da formação geral para a vida.

A educação integrada, por sua vez, remete a um paradigma que se contrapõe primordialmente à dualidade como manifestação social refletida diretamente na educação. Vimos que esse paradigma dual, na sociedade e na educação, fortemente arraigado aos conceitos de ensino profissional e da educação tecnológica apresentados acima, é uma reprodução do modo de produção capitalista. O fundamento da concepção de educação integrada está no paradigma de educação unitária, como sendo aquela que visa, essencialmente, à superação de quaisquer tipos de segregação ou fragmentação de processos e de conhecimento. Em princípio, nega uma formação somente para o trabalho manual ou somente para os segmentos menos favorecidos, ao passo que propõe uma educação diferenciada para outro

grupo mais favorecido. Uma educação unitária, portanto, integrada, pressupõe igualdade de acesso aos saberes construídos pela humanidade, à cultura e às bases do trabalho humano, da produção, da existência e da riqueza social, como bens universais pertencentes a todos, sem favorecimentos. Uma educação unitária, nesses termos, precisa estar associada à politecnicidade, de modo que esse favorecimento igualitário de acesso aos bens universais possibilite, ao sujeito, realizar escolhas e construir caminhos que o mova à produção da vida em sociedade. Nessa direção, Ramos (2008) indica dois pilares conceituais traduzidos no formato da educação integrada. O primeiro pilar, oposto ao modelo dual e projetado nos moldes da escola unitária, seria garantir a todos o direito ao conhecimento. O segundo pilar, projetado nos moldes da educação politécnica, seria possibilitar o acesso à cultura, ciência e ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional ao mesmo tempo, isto é, na perspectiva da integração. O currículo escolar organizado nessa vertente implica orientar-se pelos princípios da formação humana (e não pelos mercadológicos); sugere focar nas dimensões da vida no processo formativo (e não na exclusividade do processo produtivo); mais ainda, recomenda evitar qualquer tipo de primazia entre a formação geral e a formação profissional. Nesse patamar, o perfil recomendável é a formação *omnilateral* dos sujeitos, uma vez que se busca integrar todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, inclusive, a formação para o trabalho.

Essa breve incursão acerca de três dos paradigmas de educação – ensino profissional, educação tecnológica e educação integrada, vêm auxiliar-nos no entendimento e na apropriação mais adequada dos termos da educação profissional e tecnológica. Também subsidiou a nossa compreensão quando na observância do diferencial da educação integrada e sua aplicabilidade na organização curricular da educação profissional técnica de nível médio. Tratar do currículo escolar na perspectiva da educação integrada significa, fundamentalmente, planejá-lo sob a égide dos saberes relativos ao ensino médio integrado, currículo integrado e integração curricular.

Como desdobramento indispensável ao debate, ainda na intenção de melhor compreendermos o modelo de currículo escolar abalizado nesse estudo, o currículo integrado, seguimos na direção de discutir sobre ensino médio integrado e integração curricular (com ênfase na integração curricular, por ser um componente conceitual analisado no desvelamento dos enunciados da PTDEM-LP do IFRN), a partir da ideia comum que permeia essa tríade: integrar.

Nos termos do currículo escolar, arguimos sobre a integração, de forma breve e de cunho notadamente teórico, tomando como centralidade a relação que vincula ensino médio integrado

à educação profissional. Nesse sentido, conjecturamos: o que vem a ser integração? É só uma questão de forma? Olhando para as implicações desses pressupostos na organização do currículo escolar, vemos a integração em três sentidos intercomplementares, a saber: como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; como princípio da formação humana; e como articulação entre o todo e parte, em vista da totalidade.

Trazemos uma diferenciação de integração bastante esclarecedora, feita por Ramos (2008), que evidencia que os modos de integrar mudam, a depender do modelo de currículo adotado. A discussão perpassa pela diferenciação entre currículo formal e o currículo integrado.

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2008, p.1).

Como vemos, diferente do que ocorre no currículo formal, a integração no âmbito currículo integrado, mobiliza saberes distintos. A grosso modo, a efetivação desse modelo de currículo depende, em grande medida, da qualidade da integração que é acionada. Em seu sentido pleno, a palavra integrar, na esteira conceitual de ensino médio integrado, currículo integrado e educação integrada, faz conexão com o ideário de educação unitária e universal que se opõe à formação polarizada (geral *versus* técnica), voltada ao atendimento de dois perfis de ensino em separado – exclusivamente profissionalizante ou exclusivamente propedêutico –, culturalmente implantado no currículo e desenvolvido no sistema educacional brasileiro, sobretudo na educação profissional. Na integração (da educação profissional com o ensino médio) está imbricada a propensa e necessária separação entre educação geral e formação profissional, em que Ensino Médio Integrado-EMI é compreendido como educação politécnica orientada ao “domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). O formato dual de educação, por vezes ainda perdura, notadamente, quando o currículo escolar é organizado de modo a não favorecer o mínimo de diálogo entre as áreas formativas, quando não aproxima, integra ou

contextualiza conhecimentos, conteúdos, técnicas, práticas, atividades ou mesmo quando dissocia disciplinas, dentre outras fragmentações. Isso é ainda mais grave quando anuncia legalmente uma formação filiada nas bases teórico-filosóficas do ensino médio integrado e o currículo elaborado (o documento) não refrata o movimento do vir a ser.

Na propositura da integração da educação profissional com o ensino médio, que acontece nos cursos técnicos integrados, por exemplo, está implícito ter como ancoradouro a educação politécnica ou tecnológica. O propósito é assegurar a integralidade da educação básica, por meio do aprofundamento e da difusão dos saberes científicos produzidos e acumulados socialmente, de modo a contemplar, adicional e simultaneamente, formação geral (ensino médio integrado) e formação profissional (formação técnica de nível médio, na forma integrada), formatando o currículo nos moldes de uma formação de tríplice sentido que se assenta nos eixos da integração curricular (com as dimensões ciência, tecnologia, cultura e trabalho) do Ensino Médio Integrado (EMI), conforme define Ramos (2008). É conferir a esse modelo curricular, centrado no ideário de EMI, a possibilidade de desenvolver educação (básica) politécnica ou tecnológica e formação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo, numa perspectiva formativa unitária e *omnilateral*²⁹, de modo a aproximar-se mais da amplitude da formação humana integral do sujeito e da abordagem dos saberes básicos universais. Essa filiação consiste na articulação das bases filosóficas e teórico-metodológicas do currículo integrado, notadamente na aliança com a flexibilização curricular, o trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, e na integração entre disciplinas, áreas, conhecimentos, conteúdo, um cenário no qual reside a integração curricular. Esta integração curricular pressupõe, sobretudo, uma organização fincada nas raízes filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas subjacentes ao Ensino Médio Integrado.

A ideia de “integrar” é planejada aqui no sentido de íntegro, tornar algo inteiro, uma ideia defendida por Ciavatta (2005) enquanto princípio formativo da educação integrada. Na linhagem dessa concepção residem três dimensões precípuas, inseparáveis e complementares entre si: a) integração entre as dimensões ciência, trabalho e cultura; b) integração entre a formação geral (conhecimentos comuns da educação básica) e a formação específica (saberes

²⁹ Expressa uma concepção de formação humana baseada na vinculação de três dimensões da vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, compreendendo que homens e mulheres são seres histórico-sociais atuantes *no* e *para um* mundo concreto, a saber: *o trabalho*, compreendido no sentido da realização humana (inerente ao ser ontológico) e como prática econômica no sentido histórico (associado ao modo de produção); *a ciência*, entendida sob o viés dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade; e *a cultura*, relativa aos valores éticos e estéticos que mobilizam as normas de condutas necessárias à vivência social.

da formação profissional técnica/tecnológica); e c) integração dos conhecimentos na sua totalidade, envolvendo esferas e relações conectadas com a concretude do mundo real. A integração pautada nessas três dimensões pressupõe a ruptura com a fragmentação na transposição didática dos saberes sistematizados em conhecimento escolar. O que se projeta, enquanto dimensões, é a integração curricular como sendo a fluidez metodológica para alcançar o currículo integrado, decorrente do movimento em que disciplinas e áreas do currículo, tanto as da educação básica como as da formação profissional, dialogam, transitam, articulam e fundem fronteiras existentes entre si, de modo que haja aproximação e unidade (disciplinar, curricular), especialmente no tocante à formação técnica e formação geral. Além da histórica dualidade que as revestem, comumente têm seus currículos organizados em dois blocos divididos internamente por disciplinas distintas. Uma vez que esse currículo (integrado) é organizado na forma de associação dos saberes, a integração curricular, em vista das dimensões de integração que abarca, é o caminho possível para alcançar o currículo integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Reiteramos, portanto, que uma proposta curricular, alicerçada no EMI e organizada sob as bases do currículo integrado, não pode prescindir de um princípio primordial, que é o da integração curricular.

Com base nas considerações tecidas até aqui, que trouxeram esclarecimentos teórico-metodológicos sobre o desenho curricular que embasa a articulação do ensino médio integrado à educação profissional, inclusive com orientações para a organização curricular das disciplinas da formação geral, confirmamos ser esse o referencial de currículo desse estudo. Investigamos, desse modo, o currículo escrito da disciplina de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN (o documento), referendado no paradigma de educação integrada e alicerçado em uma tríplice dimensão curricular - Ensino Médio Integrado, currículo integrado e integração curricular. Falamos, especificamente, de um modelo de currículo de natureza e princípios coesos e configurados nessa tríade, o qual planifica o desenvolvimento curricular dos cursos técnicos de nível médio integrados. Estes cursos se diferenciam da oferta de educação básica de cunho propedêutico (do ensino médio puro), uma vez que seu diferencial está no propósito de associar educação geral (ensino médio) e formação profissional (formação técnica) de forma simultânea e integrada. O currículo assim organizado não pode prescindir desse propósito, incorporando esse diferencial tanto no perfil formativo traçado como nas orientações que propõe.

Abordar contextualmente os atributos que amparam a noção de currículo neste estudo – Ensino Médio Integrado, currículo integrado e integração curricular –, se justifica em razão de constituírem, em seu conjunto, as bases filosóficas, epistemológicas e teórico-metodológicas

que devem nortear o currículo de quaisquer disciplinas do ensino médio no âmbito dos cursos técnicos integrados, incluindo a PTDEM-LP do IFRN.

Entendemos que todo currículo escolar é, por natureza, um mediador discursivo que dialoga, problematiza, complementa e/ou polemiza com discursos outros que coexistem socialmente, em nossa cultura *intra* e extraescolar, por isso projetam-se nele e dele realidades contextuais, crenças e saberes da comunidade acadêmica, instituídos como conhecimento sistematizado a ser difundido.

4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DELINEANDO CAMINHOS, DEFININDO PERCURSOS

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. [...]. É dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador [...] dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e, portanto, com seus valores, é possível enxergar (AMORIM, 2003, p. 14).

A ideia expressa na epígrafe está situada num parâmetro de entendimento de que uma atividade de análise científica exige, de nós pesquisadores (as), o entrecruzamento responsável entre contextos observados, teoria e interpretação. No universo metodológico dessa pesquisa, análise é aqui entendida, epistemologicamente, como um procedimento que não desvincula o ato de linguagem (seja escrito ou falado) da vivência social dos sujeitos/objetos envolvidos (interação), de modo que um fator não se descola do outro. Este é um pensamento indutor da compreensão de que a objetividade e o acabamento de um processo analítico, em dada pesquisa, são decorrentes de uma ação reflexiva de autoria do (a) pesquisador (a), gestada, metodológica e essencialmente, em ato interacional, portanto, dialógico. Logo, ousamos dizer que a transposição do matiz dialógico para os estudos do universo linguagem humana, em todas instâncias e naturezas, incide demasiadamente na experiência do pesquisador, no que se refere à adoção de uma postura investigativa dialógica frente ao seu objeto de análise.

Com esse enfoque introdutório e sob o prisma do dialogismo, conforme discorreremos acerca de alguns dos diversos pressupostos que lhes dão sustentáculo, nos atemos a balizar o referencial metodológico da pesquisa, tomando como seguimento o caminho da Análise Dialógica do Discurso – ADD (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006).

Alçando, ainda, um viés mais contemporâneo de produção científica, tomamos como orientação quatro entendimentos centrais, arrolados por Alves-Mazzoti e Gawandsznajder (2002), a saber: a objetividade do conhecimento nunca é total; a interferência dos valores do cientista no trabalho realizado é inevitável; os conhecimentos produzidos pela ciência são passíveis de falhas; e, por último, os critérios distintivos entre o que é e o que não é científico oscilam ao longo do tempo. Compactuando com o explicitado nessas recomendações, engendramos um construto analítico nessa direção, especialmente sob à lógica da objetividade como um contributo-base à produção do conhecimento.

Em estreita relação com esses quatro entendimentos, e seguindo na esteira do dialogismo bakhtiniano, este estudo se propõe ao desvelamento dos sentidos dos discursos sobre integração curricular construídos nos enunciados da Proposta Curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares do IFRN e os reflexos dessa compreensão na proposição para o ensino da disciplina LP e Literatura.

As análises tomam como direcionamentos dois enfoques, sendo de natureza enunciativo-discursiva e curricular. De natureza enunciativo-discursiva, porque nos debruçamos a identificar e interpretar processos enunciativos que constituem o instituído ‘currículo’, a partir das interações (discursos e diálogos) estabelecidas e a compreensão dos sentidos construídos nos enunciados do documento em análise. De natureza curricular, visto analisarmos os sentidos dos discursos sobre integração curricular (e suas variantes), língua e linguagem que emergem dos enunciados da PTDEM do IFRN, observando os reflexos dessa compreensão na proposição e nos direcionamentos para o ensino de conhecimentos linguísticos, literatura e texto e as prováveis conexões discursivas e dialógicas produzidas entre a matéria documental em estudo e outras fontes curriculares oficiais em vigor nacionalmente.

Feitas essas importantes ressalvas, apresentamos neste capítulo a discussão metodológica, discorrendo sobre quatro pontos, assim sequenciados; a) caracterização da pesquisa de natureza documental; b) cenário lócus da pesquisa; c) constituição do *corpus*; e d) procedimentos de pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE NATUREZA DOCUMENTAL

A pesquisa documental está entre as diversas abordagens de pesquisa existentes no campo científico. De natureza qualitativa, a pesquisa documental, enquanto método de investigação científica da realidade social, filia-se a uma concepção epistemológica da investigação, podendo ser de caráter compreensivo ou crítico. Esse método apresenta características e peculiaridades próprias e segue etapas e técnicas de obtenção das informações, por meio de análises dos mais diversos tipos de documentos produzidos pela humanidade. O percurso de uma pesquisa documental, com enfoque em uma abordagem mais crítica, como é o caso do presente estudo, não é demarcado pela simples localização de dados no documento selecionado. Esse tipo de análise documental exige relação direta com as questões de pesquisa, de modo tal que compete ao investigador ter habilidade reflexiva e interpretativa para estabelecer relações necessárias entre o documento e seus contextos circundantes, para ir além do que está escrito e

compreender informações, estabelecer conexões, elaborar conclusões e sínteses e ter domínio dos modos de comunicar os resultados encontrados.

Por que análise documental? A resposta a essa indagação vem caracterizar a natureza dessa pesquisa. Como já dissemos anteriormente, o presente estudo se inscreve no campo da análise dialógica do discurso, sendo de natureza documental, uma vez que os enunciados, objetos das análises realizadas, são recortes que compõem uma matéria linguística de valor documental. Sua relevância consiste, pois, no entendimento de que

Os documentos constituem-se como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Tendo clareza do teor que caracteriza uma análise de fonte documental, mas, sobretudo, da expressão que comporta seus fins e dos elementos contidos na teia enunciativa de seus escritos, os quais ultrapassam as barreiras do formalismo linguístico, tomamos por objeto de análise uma proposta curricular ainda vigente em seu contexto educativo de origem, na busca de compreender os sentidos construídos que atravessam essa cadeia comunicativa.

Sabemos que a análise documental é um procedimento de pesquisa que se propõe a alargar as possibilidades de desvelamento de determinada fonte documental, tomada como objeto de análise dialógica, através de diferentes ângulos. Do ponto de vista conceitual, corroboramos ao entendimento de que a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja por complementar informações obtidas por outras técnicas, seja na exposição de novos aspectos de um tema ou problema. Para Ludke e André (1986, p.38), são considerados fontes documentais “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. A partir desses atributos, seria reducionismo associar a análise documental somente aos fatores linguísticos. Numa filiação com o dialogismo bakhtiniano, é legítima e apropriada a afirmação de que análise dialógica não se separa de análise linguística. Portanto, observamos e interpretamos os sentidos produzidos nos recortes analisados, frente ao que se expressa da cadeia enunciativa da matéria documental em estudo.

Nessa pesquisa, o *corpus* reúne todo o conjunto de enunciados que perfaz o documento, que são excertos extraídos da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares. Por ser uma fonte documental ainda vigente, a PTDEM-LP do IFRN, instituída

como currículo de LP, é um documento oficial de fácil acesso, ainda que sua versão não esteja disponível eletronicamente, como comumente se encontram todos os documentos institucionais em vigor.

Mantendo-se a vinculação com a natureza da pesquisa, isto é, documental, em sintonia com os objetivos traçados, além do *corpus* principal, recorreremos, de forma secundária, a fontes diversas, como o aparato da legislação educacional brasileira, no geral, e o da educação profissional, em especial, incluindo a base legal do próprio Instituto quando foi preciso. Desse modo, além de leis, decretos, resoluções, deliberações, normativas, portarias e regulamentos que porventura acessamos, consultamos também quatro documentos oficiais do compêndio das orientações e diretrizes curriculares, os quais se fizeram necessários ao estabelecimento das devidas relações interdiscursivas e dialógicas demandadas das análises, são eles: 1) Os volumes que integram o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012); 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL/CNE/MEC, 2012); 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL/CNE/MEC, 2018); e 4) Base Nacional Comum Curricular-etapa ensino médio (BNCC-EM) (BRASIL/CNE/CP, 2019). Em razão dessa ampliação, compõe-se no formato de *corpora*. Vale salientar que essa abordagem fez remissão a BNCC-EM e as DCNEM30, sempre que se fez oportuno e necessário, mediante comparações, esclarecimentos e considerações que foram surgindo na interdiscursividade analítica. Esse movimento foi feito com a finalidade de identificar possíveis diálogos e conexões, aproximações ou distanciamentos na PTDEM-LP do IFRN com outros documentos que traçam diretrizes e orientações curriculares tanto para o ensino de língua portuguesa no ensino médio propedêutico como para os cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil.

Para reconstruir o percurso histórico da disciplina língua portuguesa no currículo dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, consultamos o acervo de documentos e trabalhos institucionais (registros e arquivos). Para a reconstituição histórica aludida, realizamos pesquisas a publicações de trabalhos de natureza diversa, como artigos, dissertações e teses desenvolvidas no âmbito desse mesmo objeto de análise. Embora o IFRN guarde boa parte de sua história e mantenha os registros dos processos de construção dos projetos político-pedagógicos anteriores, não localizamos cópias de propostas/projetos curriculares de língua portuguesa nem os documentos originais de LP, por isso os canais acessados possibilitaram

30 No caso específico da BNCC-etapa ensino médio e DCNEM, ambas serão consultadas sempre que o discurso entre essas fontes documentais e a PTDEM-LP do IFRN se fizer necessário, no tocante às partes ou os capítulos dedicados ao ensino de língua portuguesa no ensino médio, em relação à integração curricular e às concepções e discursos sobre língua e linguagem, literatura, conhecimentos linguísticos (gramática) e texto.

recuperar, parcialmente, a trajetória curricular dessa disciplina, conforme informações relatadas.

Julgamos ser necessário reforçar as razões que justificam a nossa escolha em fazer análise documental de cunho dialógico ditas anteriormente. Essa alternativa metodológica é para nós a mais apropriada, por percebermos que a análise dialógica do discurso é capaz de acionar um duplo contato entre os enunciados. Significa dizer que o método dialógico sugere perceber que, por trás dos enunciados, estão pessoas, e não coisas, como bem teorizou Bakhtin (2003). Somente esse plano analítico admite investigar a compreensão de sentidos para além da simples significação do que está escrito.

Tomando como guia o estabelecido por Hodder (2002), em uma análise documental de cunho dialógico é preciso olhar para as condições reais de elaboração, os contextos de produção documental e a apreciação dos cenários históricos e sociais da enunciação discursiva. Dada a nossa percepção de que documentos desse tipo são construções sócio-históricas que orientam saberes e sustentam concepções e pontos de vista, procuramos aproximar o enunciado dos contextos sob os quais ele foi construído. Assim, lançamos olhares sobre o *corpus*, sem desprezar seu teor linguístico, ou seja, o conteúdo legal normativo e prescritivo que o documento comporta (para aquilo que comumente é padrão em textos do mesmo estilo), mas, principalmente, sem deixar de observar os contextos agregados a essa fonte documental, na sua condição de ato comunicativo de interação social humana.

A PTDEM-LP do IFRN é uma fonte documental caracterizada, aqui, como acontecimento, por isso o foco das análises empreendidas abrange as centelhas de expressividade de seus enunciados concretos, haja vista que por trás desse documento existem processos enunciativos que envolvem sujeitos (interlocutores), condições de produção (situações circunstanciadas em um contexto determinado de vida real vivida – a Instituição) e entremeia-se a discursos e relações dialógicas. Logo, os sentidos construídos têm muito a revelar sobre essa proposta curricular.

4.2 CENÁRIO-LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como lócus o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), uma das instituições escolares que compõe a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT), com escolas distribuídas por todo o Brasil.

Em sendo um estudo de natureza documental, tomamos como universo investigativo o aparato legal e documental do Instituto, notadamente a atual proposta curricular de língua

portuguesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares. Com o intuito de apresentar o IFRN como cenário-lócus da presente pesquisa, traçamos um panorama sucinto de seu histórico, pontuando alguns aspectos situacionais e de suas ofertas atualmente.

O IFRN, institucionalidade conferida nos termos da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), está vinculado ao Ministério da Educação, é detentora de natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, que oferta educação profissional técnica e tecnológica, em diversas frentes de modalidades de ensino. Com sede administrativa sistêmica localizada na capital do estado, em Natal-RN (a Reitoria, que funciona como órgão gestor central), o IFRN guarda consigo um lastro histórico relevante, por ser uma Instituição de educação profissional e tecnológica centenária.

O marco inicial dessa História coincide com a criação de 19 Escolas Federais de Aprendizizes Artífices, incluindo a de Natal, no ano de 1909, na gestão do então presidente da República Nilo Peçanha. Um dado relevante a ser pontuado nesse ato, instaurado pelo Decreto nº 7.566, datado do ano de 1909, foi o fato de as Escolas de Aprendizizes e Artífices terem sido destinadas aos ‘deserdados da fortuna’, em razão “da questão social manifestada no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária”, apontando para a natureza de uma formação meramente assistencial e elementar, conforme expressa Ciavatta (1990, p. 330). A Escola de Aprendizizes e Artífices de Natal, instalada mais precisamente em janeiro de 1910, funcionou no antigo Hospital da Caridade e oferecia curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais, o que vem ratificar o simples propósito de ser instrumento de uma política assistencialista, destinada aos pobres e humildes desvalidos da sorte.

Desde esse ato de criação, a instituição vem crescendo e se consolidando. Registros históricos e documentais atestam as várias denominações que recebeu desde a sua implantação. A primeira mudança ocorreu no ano de 1937, quando passou a ser denominada Liceu Industrial de Natal. Em 1942, o Liceu recebeu o nome de Escola Industrial de Natal. 20 anos mais tarde, sob essa denominação, registrou-se o início da oferta de cursos técnicos de nível médio. A transformação em Escola Industrial Federal aconteceu em 1965. Outro marco importante aconteceu em 1967, quando a escola passou a ocupar o prédio na avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol, local onde funciona, atualmente, seu *campus* mais antigo, o Natal-Central. A mudança para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) ocorreu no ano de 1968. Como ETFRN, os cursos industriais básicos foram sendo substituídos por ensino profissionalizante, no nível de 2º grau. O processo de ‘cefetização’, iniciado no ano de 1994,

teve sua culminância em 1999, com a denominação Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), ampliando as ofertas de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. A partir de então, veio a expansão, e a Instituição, que antes funcionava em um único local, foi sendo ampliada em estrutura e funcionamento, chegando a atuar no interior do estado. Em 1994, inaugurou-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró e, em 2006, três novas Unidades: Zona Norte de Natal, Ipanguaçu e Currais Novos. Já sob a nova institucionalidade – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ocorrida no ano de 2009, seis novas unidades foram inauguradas. Desde então, a Instituição não parou de crescer e de ampliar sua infraestrutura (física e de pessoal), número de *campi*, de estudantes e de ofertas. O Instituto Federal tem hoje um total de 22 *campi* (mais a Reitoria) e atende a um universo aproximado de 40 mil estudantes. O IFRN, de organização *pluricurricular* e *multicampi*, oferece ensino público, gratuito, laico e de qualidade socialmente referenciada, atuando na oferta de cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e à distância, na formação inicial e continuada de professores, além de desenvolver pesquisa e extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos, e ainda cursos de curta e média durações, conforme está descrito no Relatório de Gestão (IFRN, 2019).

A trajetória histórica tem mostrado que desde o surgimento das primeiras iniciativas educacionais, demandas econômicas e políticas da vida social – local, nacional e até mundial – têm determinado, em grande medida, as finalidades formativas e os focos de ensino de instituições como o IFRN. Assim, os projetos pedagógicos e currículos iam se ajustando, prevalecendo modelos profissionais inspirados nas necessidades e em sintonia com o mercado. Isso pode ser comprovado pelos diversos focos dados ao ensino nesse percurso, indo de escolas-oficinas, escolas de aptidão, escolas de profissionalização industrial, escolas de profissionalização especializada para atendimento ao mercado, ensino profissionalizante, chegando, finalmente, à educação profissional e tecnológica, terminologia estabelecida atualmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Historicamente pressionada para suprir demandas do mercado, a crítica feita consiste no fato de ter agregado mais demandas do setor econômico e produtivo, centrando-se na formação do sujeito para o emprego, a prestação de serviços e para o trabalho manual, sendo preterida a formação humana integral, a continuidade de uma educação para a vida, incluindo o mundo do trabalho como possibilidade e não o mercado de trabalho como obrigatoriedade. Essa polarização destinou a instituições similares ao IFRN, a oferta de uma educação pobre (restrita

em sua abrangência formativa) para os pobres. Essa condição histórica, por meio de muitas lutas e conquistas, veio sendo superada.

Hoje o IFRN, constituído sob a égide legal do Estado Democrático de Direitos, tem como função social, estabelecida em seu PPP (IFRN, 2012, p. 26),

ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Com base no sucinto panorama histórico, extraímos, simbolicamente, da função social do IFRN, a ideia de que a nova institucionalidade dada, em consonância com a condição de política pública de Estado, alçada à educação profissional e tecnológica, saem na vanguarda ao proporem, teoricamente, romper com o paradigma de educação diferenciada, passando a assumir um importante papel social em seu ato de fazer educação, elegendo, como princípio, a primazia da educação como bem comum e dos valores da formação humana em seus atos formativos. Na perspectiva do compromisso social declarado, aos IFs compete ofertar educação profissional, científica, técnica e tecnológica, de qualidade e igualmente para todos. Na prospecção educativa que se desenha, o currículo assume um lugar de relevância nesse modelo de fazer formação profissional.

A bandeira levantada pela função social é difundida nas instâncias e setores que compõem o IFRN e fortalecida nos princípios, objetivos, ações e atividades institucionais, sobretudo na construção e sistematização do currículo de todas ofertas institucionais, as quais compreendem: cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio (cursos integrados e subsequentes) e educação superior (cursos de licenciaturas, cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado).

Buscando manter a necessária proximidade com o objeto de pesquisa, vamos nos deter, deste ponto em diante, ao perfil da educação profissional técnica de nível médio ofertada no IFRN, em natureza, formato e estrutura curricular.

De acordo com o Documento-Base do PPP (IFRN, 2012, p. 104), os denominados cursos técnicos de nível médio, na forma integrada regular, são aqueles que

objetivam formar cidadãos capacitados para atuar como profissionais técnicos de nível médio, a partir de uma sólida educação básica em articulação com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Esses cursos têm como principal

ideário uma formação cidadã que viabilize a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que são formados para o trabalho intelectual – a histórica separação entre o pensar e o fazer, característica sedimentadora do modelo capitalista.

Notamos haver sintonia entre a função social declarada para o IFRN e os objetivos institucionais traçados para o desenvolvimento dos respectivos tipos de cursos ofertados sobre a responsabilidade dessa mesma Instituição. Há, ainda, nesses dizeres verbalizados, um posicionamento institucional que demonstra opor-se a um modelo dual de formação, balizado na histórica separação já citada, em que se destina formação intelectual para uma determinada classe social e preparação ou qualificação exclusivamente para o trabalho para outra, em detrimento da formação integral dos sujeitos.

Em relação à projeção da oferta, atualmente, encontra-se em regime de funcionamento um total de 75 cursos técnicos de nível médio integrados, desenvolvidos nos 21 *campi* do IFRN, sendo distribuídos entre eixos tecnológicos variados, conforme informações disponíveis no Site Oficial do Instituto³¹. Cada um desses cursos tem seu currículo próprio, organizado no formato de Projeto Pedagógico de Curso-PPC (plano de curso) cujo modelo de desenho curricular está fundamentado na articulação entre eixos tecnológicos e formação integrada.

A estrutura curricular desses cursos, composta por núcleos politécnicos, está organizada da seguinte maneira: *núcleo fundamental* – composto por disciplinas que correspondem a conhecimentos de base científica, indispensáveis ao curso, constituídas sob o viés de revisão de conteúdos/conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, na esfera do ensino fundamental; *núcleo estruturante* – compreende todas as disciplinas relativas ao currículo do ensino médio, nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática; *núcleo articulador* – composto por disciplinas âncoras ao favorecimento da integração curricular, correspondentes a conhecimentos tanto do ensino médio quanto da educação profissional, com estreita articulação com o curso e com os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos; e *núcleo tecnológico* – composto por disciplinas correspondes à formação técnica específica, de acordo com cada atuação profissional.

Particularmente, sobre a disposição da disciplina LP nessa estrutura curricular, enfatizamos que o seu formato é o mesmo em todos os PPCs. Para uma melhor visualização do desenho proposto para esses cursos, apresentamos, a seguir, um modelo de matriz curricular

³¹ Informações disponíveis em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado>.

que situa essa organização, especialmente a posição da disciplina LP no currículo dos cursos supramencionados.

Figura 2 - Modelo de Matriz Curricular dos Cursos Técnicos Integrados regulares do IFRN

Legenda: Possibilidade de mobilidade (em bloco)
 Impossibilidade de mobilidade

Disciplina	Número de Aulas Semanal por Série / Ano								CH Total	
	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Hora/aula	Hora
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	3	3	3	2	2	440	330
Inglês					3	3	3	3	240	180
Espanhol/Francês							3	3	120	90
Arte		2	2	2					120	90
Educação Física	2	2	2	2					160	120
Geografia	4	4	2	2					240	180
História					2	2	4	4	240	180
Filosofia	2			2	2				120	90
Sociologia		2	2			2			120	90
Matemática	4	4	3	3	3	3			400	300
Física	4	4	4	4					320	240
Química	4	4	4	4					320	240
Biologia					3	3	4	4	280	210
Subtotal CH	23	25	22	22	16	16	16	16	3.120	2.340
Núcleo Articulador										
Informática	3								60	45
Filosofia, Ciência e Tecnologia								2	40	30
Sociologia do Trabalho							2		40	30
Qualidade de Vida e Trabalho					2				40	30
Gestão *							2		40	30
Outras disciplinas comuns ao eixo tecnológico									0	0
Disciplinas para aprofundamento de bases científicas									0	0
Disciplinas âncoras que favoreçam práticas interdisciplinares (projetos integradores, pesquisa, extensão)									0	0
Subtotal CH	3	0	0	0	2	0	4	2	220	165
* Deverá ser escolhida uma das disciplinas na área de gestão										
Núcleo Tecnológico										
Outras disciplinas técnicas específicas do curso não contempladas no núcleo articulador	4	5	8	8	12	14	10	12	1.460	1.095
Disciplinas que contemplem as especificidades da região de inserção do campus (APCSLs) **									0	0
Subtotal CH	4	5	8	8	12	14	10	12	1.460	1.095
** Podem ser disciplinas já presentes na matriz, com conteúdos que contemplem os APCSLs										
Total CH de disciplinas	30	30	30	30	30	30	30	30	4.800	3.600
									Referência ensino técnico:	1.680 1.260
									Referência ensino médio:	3.300 2.475
Prática Profissional										
Carga-horária por Série / Ano (horas)										
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano					Hora/aula	Hora
Prática como Componente Curricular: Projeto Integrador				60					80	60
Prática como Componente Curricular: Monografia									0	0
Estágio Curricular Supervisionado							340		453	340
Total CH de Prática profissional	0	0	0	60	0	340	0	0	533	400
Atividades Complementares										
Carga-horária por Série / Ano (horas)										
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano					Hora/aula	Hora
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa		30							40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional			15	15					40	30
Seminário de Filosofia, Ciência e Tecnologia ***						10			13	10
Seminário de Sociologia do Trabalho ***							10		13	10
Seminário de Qualidade de Vida e Trabalho ***			10						13	10
Total CH de Prática profissional	10	0	30	0	25	15	10	10	133	100
*** Apenas para os cursos com mínimo de 1.200 horas de ensino técnico										
Total de CH do curso									5.467	4.100

FONTE: Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal, RN: 2012. Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais do IFRN, Vol. IV, p 22.

Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-4-diretrizes-orientadoras-da-revisao-de-ofertas>. Acesso em 20/06/2019.

O desenho curricular apresentado na figura 2 mostra que, para essa tipologia de cursos, o IFRN contempla a área de língua portuguesa nos PPCs, definida numa disciplina denominada Língua Portuguesa e Literatura. Como vemos, a carga horária total da referida disciplina está diluída ao longo dos anos de funcionamento do curso. Com o objetivo declarado de dar unidade ao ensino dessa disciplina, o Instituto adotou a PTDEM-LP como proposta curricular oficial do ensino de LP para todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio regulares que oferta.

4.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Entendemos que a constituição do *corpus* incide em escolha e refrata em opção e recorte metodológico. Por se tratar de uma análise documental, realizada à luz da ADD, fazemos, primeiro, uma apresentação da estruturação composicional do documento objeto de análise. Nominado de Proposta de Trabalho para o Ensino de Disciplina Língua Portuguesa e Literatura, o documento da PTDEM-LP (Apêndice A), está vigente no IFRN e em desenvolvimento nos cursos técnicos integrados ao ensino médio desde o ano de 2012 até 2020, sendo a versão em análise atualizada entre 2017/2018.

O Quadro 1 mostra a estrutura composicional completa do documento organizado com base em suas subdivisões, conforme apresentadas a seguir.

Quadro 1 - Estrutura composicional da PTDEM-LP do IFRN

NOMENCLATURA DA PROPOSTA CURRICULAR ANALISADA	DESCRIÇÃO DAS PARTES CONTEMPLADAS NAS ANÁLISES	PÁGINAS
Proposta de Trabalho de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN (PTDEM-LP)	- Prefácio	2-3
	- Sumário	4
	- Apresentação	5
	- Introdução	5-6
	- Concepções Basilares: concepção de educação, ensino-aprendizagem, avaliação e sujeito	6-8
	- Conceitos estruturantes: concepções de linguagem, de texto, conhecimento linguístico e literatura	8 - 11
	- Implicações metodológicas no âmbito do ensino de conhecimentos linguísticos, leitura e produção de textos e literatura	11-13
	- Ementas norteadoras dos programas de disciplina para os Cursos Técnicos Integrados Regulares	13-14
	REFERÊNCIAS	14-15
	ANEXOS - programas de disciplina para os Cursos Técnicos Integrados Regulares:	16-32

	Língua Portuguesa e Literatura I; Língua Portuguesa e Literatura II; Língua Portuguesa e Literatura III; e Língua Portuguesa e Literatura IV	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A estrutura composicional do documento está organizada em dez seções. As primeiras quatro partes contêm todas as considerações sobre a apresentação da PTDEM, sendo que as três primeiras tratam da composição documental em sua versão completa (compilação de todos os PTDEM das disciplinas do ensino médio) e a quarta parte (Introdução) destina-se exclusivamente à disciplina LP. Nas subdivisões seguintes, duas partes intituladas “Concepções Basilares: concepção de educação, ensino-aprendizagem, avaliação e sujeito” e “Conceitos estruturantes: concepções de linguagem, texto, conhecimento linguístico e literatura” tratam das bases fundantes do currículo e do ensino de LP nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto. O tópico seguinte traz as implicações metodológicas no âmbito do ensino de conhecimentos linguísticos, leitura e produção de textos e literatura, ressaltando direcionamentos importantes para orientar o trabalho com a linguagem em sala de aula. Na sequência, a penúltima subdivisão apresenta ementas e programas de disciplina. Por último, apresentam-se as referências contidas na proposta.

O *corpus* de análise (Anexo I) se constitui, pois, de enunciados – recortes ou excertos – que contemplam os seguintes itens: Prefácio, Apresentação, Introdução, Concepções Basilares, Implicações Metodológicas, Ementas e os Programas de Disciplina.

Os trechos reproduzidos do *corpus* e registrados como excertos ou recortes encontram-se com suas páginas documentais devidamente indicadas. Os enunciados recortados e submetidos a análises seguem a seguinte convenção: a letra (E) para especificação do enunciado, acompanhada de números cardinais sequenciados (exemplo: E1, E2, E3...). Usamos como critério, para diferenciação no corpo do texto, o uso de quadros, também enumerados. Quando se tratar de um destaque de parte de um enunciado – um excerto ou recorte –, utilizamos o recurso sublinhado para realçar a remissão ao trecho em destaque, a fim de facilitar a identificação e dirigir a leitura para o realce dado na devida observação e interpretação. Quando esses recortes são posicionados dentro dos parágrafos, apenas aspeamos os excertos.

Como recorte teórico-metodológico, o *corpus* foi delimitado sob o enfoque do desvelar da compreensão dos sentidos de integração curricular, albergados na estruturação das concepções de âmbito pedagógico, dos conceitos estruturantes da área do currículo de linguagem e nos demais “ditos” enunciativos construídos na composição da PTDEM-LP do IFRN que sinalizem na direção da integração curricular em língua portuguesa.

Desse modo, foi observada, nos enunciados selecionados, a identificação de temas relacionados aos objetivos de pesquisa e aspectos de ordem contextual do processo de elaboração documental. Sob esse ângulo, incluem-se as dimensões social e histórica que constituem os aspectos semânticos do enunciado, como a multiplicidade de discursos produzidos e diálogos estabelecidos, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa. Reiteramos que o caminho metodológico utilizado na observação, descrição, interpretação e compreensão dos sentidos que emergem dos enunciados ancorou-se sob a égide metodológica da ADD.

4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Apresentamos, nessa seção, os procedimentos que adotamos para a realização das análises.

Por primeiro, descrevemos a etapa inicial desse estudo, que consistiu na realização da pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa foi constituída sob a organicidade da revisão de literatura. Para isso, realizamos leituras e fichamentos, com base na bibliografia indicada, a qual suporta os achados da Teoria Dialógica, com primazia dos escritos bakhtinianos. Recorremos à literatura da área, de obras, periódicos e publicações similares, como artigos, resenhas, relatos e demais trabalhos acadêmico-científicos, como procedimento necessário a essa revisão. Nessa fase, foi cotejado um compilado de pressupostos, noções e conceitos basilares necessários a tecedura da tese, distribuídos ao longo das discussões em todos os capítulos. Esse arrazoado de discussões, reflexões e ponderações constituiu os pilares-base responsáveis por darem sustentação teórico-metodológica à pesquisa, desde as teorizações às análises.

Construído o referencial norteador do estudo, procedemos com a etapa analítica. Nessa fase, nos debruçamos a analisar a PTDEM-LP do IFRN, a fim de observar, interpretar e compreender seus enunciados, com base em critérios científicos de unicidade e objetividade, sobre os discursos e diálogos expressos e os sentidos construídos em sua cadeia enunciativa, em conformidade com os objetivos traçados para o estudo. Para tanto, foi preciso articular teoria, conceitos e pressupostos pautados, os quais nos levassem a alcançar o nível de compreensão desejado. À luz da Teoria Dialógica e no enquadramento da ADD, buscamos analisar cada recorte, tratando-os como enunciados concretos que compõem o todo de uma matéria documental, abstraindo ideias consideradas não como verdades únicas e acabadas, mas como ponderações ajuizadas na incompletude e na inconclusividade dos dizeres emanados dos resultados, constituindo-se, assim, o paradigma das possibilidades dos achados de pesquisa.

Isso por compreendermos que, em eventos de linguagem semelhantes ao objeto escrito analisado, haverá sempre o que dizer daquilo que já foi dito por *outrem*.

No desvelamento da materialidade discursiva de cada excerto, fizemos perguntas e buscamos respostas que apontassem para possibilidades de compreensão da centelha de expressividade e dos sentidos que emergem dos enunciados concretos da proposta curricular em análise – análise documental. Em sendo nós pesquisadores interlocutores desse processo, na nossa interação como interlocutor-autor das análises realizadas, devemos ativar nossa competência compreensiva e ética e nos lançarmos sobre os atos de linguagem escrita que analisamos, de maneira a interpretar de forma responsiva o que está escrito e nos aproximarmos daquilo que foi dito por outros sujeitos, perscrutando suas implicações e imbricações, utilizando atitudes também responsivas e éticas.

Com base nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da Teoria Dialógica e nos parâmetros da ADD, delineamos o percurso da presente análise dialógica do documento institucional – a PTDEM-LP do IFRN –, contemplando os seguintes procedimentos de pesquisa:

- a) relacionar enunciados a contextos de produção documental (temporal, histórico e social) como um evento/atividade de linguagem em que se dão produções e interações discursivas: o currículo escolar;
- b) examinar o horizonte temático valorativo e os acentos apreciativos dos enunciados concretos, articulando aspectos internos e externos e implicações extralinguísticas, históricas e concretas presentes na arena discursiva da fonte documental;
- c) focalizar elementos discursivos constitutivos de modos de conceituar, de construir sentidos e significados e que indicam regularidades discursivas que se materializam em diretrizes;
- d) observar o estabelecimento de relações dialógicas entre enunciados e na produção discursiva que evidenciem a presença de discursos já-ditos e discursos prefigurados compreendidos como apagamento de ideias e sentidos, contraposições, reconceituação, reenuniação e reacentuação de discursos.

Seguimos a recomendação de que, em uma análise dialógica dessa natureza – uma matéria documental (texto), as categorias analíticas não são aplicáveis a *priori*, mas se estabelecem na relação do objeto de investigação (a enunciação) com as questões de estudo e os objetivos de pesquisa. Portanto, resultante do contato com os enunciados do *corpus*, emergiram os seguintes parâmetros e aspectos de análises:

- a) os sentidos de integração curricular que emergem na PTDEM-LP do IFRN;
- b) os discursos sobre dimensões de integração curricular construídos no documento;
- c) os discursos sobre o perfil de formação linguística delineado do documento;
- d) as produções discursivas sobre linguagem/LP como uma via de integração da educação profissional com o ensino médio.

Lançar olhares referenciados no dialogismo demandou apreciar todas as possibilidades de diálogos e discursos produzidos na cadeia enunciativa da PTDEM-LP do IFRN. Isso significou, a nosso ver, apreender os sentidos que emergiram daquilo que está escrito em suas marcas enunciativas, a partir de contextos, declarações, posições, apreciações, dentre outros aspectos localizados na esfera extralinguística e que se revelam nos enunciados concretos. Nessa direção, procedemos observando, indagando, respondendo, identificando, interpretando e compreendendo os sentidos construídos, com vistas à pluralidade interdiscursiva e à inter-relação dialógica (interna ou externa), quando na manutenção do diálogo com diretrizes e orientações curriculares oficiais, com teóricos e teorias que norteiam os fundamentos e bases do currículo de linguagem (língua portuguesa) no ensino médio. Mais ainda, no diálogo com as concepções que ancoram o currículo de LP na realidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nutridas sob a perspectiva da integração curricular como um dos atributos principais tanto para o ensino médio integrado e como para o currículo integrado, segmentos motrizes que alicerçam essa tipologia de cursos.

Em relação ao movimento dialógico feito, além dos referenciais citados como ancoradouros da produção documental, como a LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação-PNE, as OCEM e o Projeto Político-Pedagógico do IFRN-PPP, em alguns momentos das análises, revisitamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio-DNETNM (BRASIL, 2012), DCNEM (BRASIL, 2018), BNCC-EM (BRASIL, 2019), por representarem as vozes do discurso oficial em relação às orientações e diretrizes vigentes tanto para a organização curricular dos cursos técnicos integrados como para o currículo de linguagem/LP no ensino médio. Entretanto, ressaltamos que essas outras fontes documentais não são objetos de análise nesse estudo. Foram apenas fontes oficiais consultadas, sempre que se fez necessário e oportuno, de modo que pudemos verificar conexões da PTDEM-LP do IFRN com o que está dito (escrito) nesses outros documentos, em observância aos objetivos de pesquisa.

A análise documental empreendida se debruçou sobre os enunciados de um documento do tipo ‘currículo escolar’, não se constituindo, pois, objeto da análise dialógica discutir sobre

a classificação usada na definição do gênero textual – tema, estilo, estrutura composicional – indicada pelos escritos bakhtinianos. Ainda que consideremos esses aspectos na definição do *corpus*, não submetemos às análises sob o ponto de vista da abordagem do gênero. Metodologicamente orientados, exploramos o documento em suas nuances de fenômeno de linguagem real, com intenção comunicativa definida, produzido por sujeitos enunciadore (locutores) e para orientar sujeitos (interlocutores), com ampla possibilidade de interação verbal.

As escolhas metodológicas que fizemos para desenvolver esse estudo traduzem alguns de nossos posicionamentos, enquanto pesquisadores. Referenciados na ADD, buscamos empreender uma análise detalhada sobre o currículo linguagem-LP na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, tendo o documento como lócus de enunciação e o IFRN como lócus de investigação.

Nesse alcance, os procedimentos de pesquisa caminham na direção de compreender os sentidos de integração curricular que emergem do documento analisado. A leitura implicou no alinhamento com a noção de integração curricular que guia o nosso olhar analítico, traçada no referencial teórico-metodológico. Consistiu, ainda, em uma leitura mediada, à luz da ADD, pelos conceitos de dialogismo, linguagem e interação (verbal), discurso e enunciado, palavra e ideologia, vozes sociais e relações dialógicas, valoração e acentos apreciativos, os quais subsidiam o movimento dialógico necessário ao desvelamento da materialidade discursiva analisada, revelando particularidades e contextos circundantes da produção documental, em vista das vozes que ecoam nos discursos construídos e nas relações dialógicas estabelecidas, favorecendo a compreensão dos sentidos emergentes nos enunciados do documento. Não tratamos, pois, de ir no fluxo de uma análise documental para mera aplicação da metodologia da ADD e nem da confirmação de teoria dialógica. Também não nos restringimos a discutir sobre o currículo da área de linguagem no ensino médio, apenas. Sob o enfoque dos estudos filosóficos da linguagem, realizamos análise dialógica da proposta curricular de LP e Literatura do IFRN cerceada em questões do entorno da integração curricular e do papel que a formação linguística ocupa na problemática e desafiadora proposição do currículo integrado nessa realidade educativa investigada.

Tomando a concepção de currículo integrado e a noção de integração curricular como recorte teórico-metodológico do foco analítico, nos debruçamos sobre os enunciados da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, o documento da PTDEM-LP, considerando a descrição, a análise e a interpretação de um documento oficial construído em uma esfera institucional determinada (o IFRN), e

situado no contexto da educação profissional e tecnológica e do ensino médio (os cursos técnicos integrados regulares), na associação de duas modalidades educativas regulamentadas nacionalmente e reguladas por diretrizes e orientações curriculares nacionais específicas. Portanto, não nos interessa, como primazia, questões específicas do currículo da disciplina LP, mas as vozes e os discursos que emergem nessa enunciação, levando em conta suas condições de produção e o entorno sócio-histórico-cultural. Imbuídos desses propósitos de pesquisa, mergulhamos a analisar essa enunciação e a refletir sobre os seus ditos que estão apresentadas no capítulo seguinte.

5 A PTDEM-LP DO IFRN COMO LÓCUS DE ENUNCIACÃO

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. [...]. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 113).

A análise dialógica aqui empreendida se delineia numa perspectiva interpretativista. Por isso julgamos que o pensamento expresso na epígrafe introdutória deste capítulo é bem aplicado a um contexto em que as práticas languageiras constituem o objeto de análise. É desafiador o exercício de colocar-se ‘do lado de fora’ para captar e interpretar sentidos atribuídos por *outrem*, situado em um momento oportuno e próprio, neste caso, uma produção escrita de uma fonte documental. Desafiador, sobretudo, porque o painel de sentidos a ser explorado pelo investigador (pesquisador) – um currículo escolar – povoa os contextos sócio-histórico-cultural e legal e enfoca os campos enunciativo-discursivos e curricular da fonte documental, dos sujeitos que enunciam e da Instituição intrincadas na centelha da expressividade analisada. Disso decorre um leque de possibilidades de sentidos à medida que as análises progridem. Essa é a perspectiva do excedente de visão que se traduz no conceito de exotopia atribuído nos estudos bakhtinianos.

Nessa perspectiva, analisamos os enunciados produzidos na proposta curricular de LP do IFRN, fazendo-se necessário relembrar que os enfoques das apreciações analíticas produzidas são de natureza enunciativo-discursiva e curricular. Como os significados e a compreensão de integração curricular é o ponto central da análise documental que realizamos, recuperamos a noção que nos auxilia na delimitação do foco analítico.

O delineamento da educação profissional integrada ao ensino médio é construído, em teoria, sob o esteio do currículo integrado. Admitimos que a materialidade do currículo integrado é viabilizada pelo arcabouço teórico-metodológico da integração curricular, ou seja, esse mecanismo possibilita fluidez metodológica à consecução do currículo integrado. Em nossa experiência, esse fazer não é uma construção simples e nem esses modos de fazer se sustentam somente de pressupostos e subentendidos que se revelem pelo fio do discurso curricular. Para nós, seu sentido é muito claro: na realidade do currículo escolar (inclusive o integrado), organizado por disciplinas distintas (e, por sua vez, séries, semestres ou módulos

estanques), a integração curricular visa a colocar disciplinas, cursos/ módulos, áreas formativas isoladas, conhecimento científico, dimensões da vida em sociedade, saberes do cotidiano, conexões com o mundo do trabalho, em uma perspectiva relacional, de modo a promover iniciativas para abrandar ou reduzir a hierarquização, distorção, fragmentação ou compartimentação na transposição didática dos saberes sistematizados pelo currículo escolar. Em um modelo de currículo planejado para os cursos técnicos integrados, o princípio da integração é o mecanismo que favorece a conexão entre os conhecimentos articuladores da formação geral com a formação técnica, uma vez que possibilita modos e formas pedagógicas de socialização e apropriação do conhecimento na inter-relação com as múltiplas dimensão da aprendizagem que essa formação abarca, mediante a compreensão global (e não estratificada) que o domínio desse conhecimento exige (RAMOS, 2017, *apud* BERNSTEIN, 1980). Os significados de integração curricular incluem, portanto, concernir que nem se trata de fundir disciplinas, nem sobrepor ou justapor áreas, nem negar fronteiras existentes entre disciplinas (mas fundi-las) e, menos ainda, de desconsiderar classificações existentes entre áreas e matérias apresentadas no currículo escolar. Nesse mesmo ângulo, a interdisciplinaridade planejada na esfera da integração curricular engloba mais que a articulação de eixos conteudista de uma mesma área disciplinar e exige bem mais que o desenvolvimento de atividades ou alternativas didáticas esporádicas que tenham o intuito de aproximar disciplinas previstas no currículo. Partimos da ideia de que um modelo de currículo que associa duas áreas formativas distintas ao mesmo tempo (a geral e a técnica) e se organiza pelo regime de múltiplas disciplinas distintas (como é o modelo dominante), mas que se diz integrado, o arranjo da integração curricular é o principal elemento para possibilitar a perspectiva inter-relacional que o tratamento didático desses conhecimentos exige, na promoção de maiores parcelas de interdisciplinaridade e na integralidade dos saberes inerentes ao formato idealizado. Desse modo, quaisquer que sejam a gestão e a organização curricular que difiram da mediatização ou prescindam da integração curricular, é bem provável que o currículo integrado não passe de um ideal a ser perseguido.

A integração curricular consiste, pois, no fio condutor de nosso olhar analítico. Na relação existente entre o campo teórico do currículo integrado e suas variantes, as especificidades do currículo da área de linguagem e as proposições para o ensino e as práticas educativas de língua portuguesa no contexto real em que se desenvolve a integração da educação profissional com o ensino médio, avaliamos ser imprescindível que a proposta curricular, em sua natureza mista de processo (portanto, formativo) e documento, diga (ao ensino e às práticas a que se dirige) sob que perspectiva está pautada a ideia de integração, norteador noções que levam a compreensão de seus sentidos e apontando caminhos metodológicos interdisciplinares a seguir.

O objeto de análise – o documento da PTDEM-LP do IFRN – é expresso aqui como um ato de linguagem que nos permite reconhecer seus enunciados concretos, que foi construído por múltiplos discursos e a partir de posicionamentos axiológicos de sujeitos enunciadorees socialmente organizados para compor a coletividade na formulação de uma fonte documental, de modo que, ao mesmo tempo que o constituem, se constituem nele. Em vista das vozes que ecoam no documento, não fazemos remissão a sujeitos ou pessoas nas vozes sociais identificadas no documento, mas puramente na sua correspondência como vozes.

Iniciamos com uma análise contextual, situando aspectos relacionados à dimensão social e identitária da produção documental. No processo de elaboração culminado em 2012, registramos certa estabilidade na gestão governamental e, conseqüentemente, nas esferas econômica e política brasileira, que vinha garantindo a manutenção da continuidade das políticas públicas sociais governistas daquela época, especialmente no âmbito educacional. Os destaques recaem, aqui, sobre as razões e motivações contextuais de ordem interna, uma vez que a nova institucionalidade dada ao IFRN, como vimos, significou um amplo e significativo momento de reestruturação dos documentos institucionais, extensivo ao PPP e aos currículos de todos os cursos e disciplinas. Foi sob a égide das mudanças institucionais desse período (em meio à ampliação de quantitativo de *campi*, professores, alunos e cursos), mas sobretudo pela recomposição do quantitativo de servidores, com a chegada de novos professores para integrar o corpo docente de língua portuguesa, que esse documento foi construído.

Em termos de parâmetros curriculares (os que consistem em um conjunto de documentos que trazem orientações norteadoras da elaboração de propostas curriculares das disciplinas e PPCs dos cursos nessa seara acadêmica), estavam vigentes os seguintes documentos oficiais, naquela época: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM-EM), publicados, inicialmente, em 1999; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DNETNM), de 2011/2012; e os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, primeira edição de 2008³².

No processo de atualização ocorrido entre os anos de 2017 e 2018, enquanto ocorriam as ações desenvolvidas para ajustar e atualizar o documento, que culminou na versão sob a qual nos debruçamos a analisar, aconteceram três mobilizações, quase que simultâneas ao período

³² O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um documento oficial organizado pelo MEC que padroniza os perfis de oferta da educação profissional técnica de nível médio, nacionalmente. Consiste em um referencial que subsidia as instituições escolares ofertantes no planejamento curricular dos perfis de formação da área técnica/tecnológica, concernente a qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

da produção documental, na esfera nacional, que incidiram em situações ou eventos de linguagem circunstanciadas social, histórica ou legalmente, cujos fatores podem responder a algum signo da produção documental ou correlacionar a aspectos de seus enunciados, visto que o signo (ideológico) surge no processo de interação, são elas: o impedimento, com suas consequências complexas e imediatas, da gestão do Governo Federal, que incorreu na descontinuidade de projeto de base governista que vinha sendo orquestrado entre 2003 e 2016; a Reforma do Ensino Médio instituída em 2017; e a instituição das novas diretrizes curriculares nacionais, com as DCNEM (2018) e a BNCC-EM (2019). No centro dos embates que se formaram na tríade desses eventos reside, essencialmente, a luta pela manutenção e o fortalecimento da educação profissional técnica de nível médio, enquanto oferta integrada.

Os intervenientes do controverso processo de ruptura da gestão governista, ocasionado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, como sendo um ato político autoritário, adverso, polêmico e controverso para boa parte da sociedade brasileira, é um fator relevante a ser considerado para o contexto institucional e de produção documental, respectivamente. Desde então, deram-se início à desconstrução de projetos e à descontinuidade em políticas educacionais em curso, atingindo diretamente a esfera da educação pública e afetando, sobremaneira, a educação profissional e tecnológica desenvolvida no âmbito das instituições escolares da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A nosso ver, os detalhes mais expressivos das alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, que se traduzem na questionada Reforma do Ensino Médio, instituída em 2017, já foram apresentadas com mais propriedade no item da contextualização da pesquisa. Fazemos aqui uma retomada de alguns elementos essenciais na sedimentação da presente análise contextual apenas com o fito de sintetizar a conjuntura de formulação dessa Reforma e sintonizar o diálogo que o documento pode estabelecer, nesse aspecto com a voz do discurso oficial.

A ideia central do discurso governista no momento de instituição da Reforma (que se origina sob força de uma medida provisória), camuflado na tematização dos sérios problemas de identidade e de sentido do ensino médio brasileiro, alinhou-se pelo argumento de tornar o currículo escolar do ensino médio mais flexível e de atender melhor os interesses dos estudantes da última etapa de escolaridade da educação básica. Entretanto, ideologicamente, esse discurso se constrói muito mais pelos vieses de seus dispositivos, que indicam para uma formação mais imediatista e aligeirada para servir ou atender às necessidades do mercado. O desmonte do modelo de currículo básico único, comum a todos os estudantes, para implantar itinerários formativos diferenciados, denunciam isso. Dentre as incertezas de saber como essas alterações

serão implantadas no currículo das escolas públicas reside a dúvida em relação à organização do formato curricular para a educação profissional técnica, na forma integrada. A nosso ver, a Reforma do Ensino Médio caracteriza, para os IF de modo geral, um momento de instabilidade, uma vez que há a ameaça iminente de um retrocesso na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio. Semelhante a isso ocorreu na ocasião da instituição do Decreto 2.208, no ano de 1997 (BRASIL, 2007), que sob o mesmo viés ideológico de servir ou vincular-se à ideologia de um projeto político, promoveu a completa separação entre educação profissional e ensino médio propedêutico, perdurando entre 1997 a 2004, sendo restabelecida por força do Decreto 5. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), conforme já relatamos para fins das especificidades do objeto de análise. Por isso o discurso da voz oficial refletido nessa Reforma tem valor apreciativo de retrocesso.

As DCNEM e a BNCC-EM foram formulações instituídas em âmbito nacional, na esfera das políticas curriculares nacionais, que tiveram seus processos atravessados por circunstâncias adversas e situações controversas, aspectos discutidos no item 1.1 deste texto. Ambos constituem vozes do discurso oficial figurados em diretrizes norteadoras para os sistemas de ensino e unidades escolares brasileiras, na organização e formulação de seus currículos escolares. As DCNEM, de novembro de 2018, foram lançadas com a finalidade específica de atualizar as diretrizes curriculares do ensino médio. Por sua vez, a BNCC, na versão dedicada ao ensino médio – BNCC-EM, foi instituída no ano de 2019, após um controvertido processo de estabelecimento. É um referencial que traz implicações curriculares de natureza diversa, no que diz respeito às bases definidas para a organização curricular das disciplinas e da estruturação do ensino médio, incluindo a área de linguagem. Contém 150 páginas divididas entre as quatro áreas do conhecimento, das quais 27 páginas são dirigidas exclusivamente à Língua Portuguesa, contendo uma subdivisão denominada “Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”. Existe, ainda, um item intitulado “Considerações sobre a organização curricular”, que é reservado à área de Matemática e suas Tecnologias, fator esse que nos leva a concluir que se trata de um tratamento diferenciado em relação às demais áreas constituídas. Tendo em vista que as DCNEM foram lançadas primeiro e prepararam o terreno para a implantação da BNCC-EM, os dispositivos linguísticos de uma dão o tom incisivo de validação ao instituído na outra, operando por meio de um discurso propício ao favorecimento do formato viabilizado em ambas. Dessa maneira, as DCNEM potencializam o conjunto de competências e habilidades do modelo curricular desenhado para as áreas de conhecimento referendado na BNCC-EM, quesito esse que recebe valoração negativa, advindas do meio acadêmico e educacional, pelo teor das críticas feitas a

essa forma de organização. Em razão de caminharem na mesma direção e por terem sido elaborados e instituídos em conjunturas idênticas, com os mesmos intuítos e finalidades, e muito provavelmente sob as mesmas bases filosóficas e ideológicas, há sintonia nas diretrizes pautadas por essas duas fontes curriculares.

Na ocasião da atualização desse documento, ocorrida entre os anos de 2017 e 2018, estavam vigentes os seguintes parâmetros curriculares oficiais (2017 e 2018): os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM-EM), publicados, inicialmente, em 1999; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DNETNM) de 2011/2012; e os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, terceira edição, de 2014; as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico do IFRN- vols. I, III e IV do Documento-Base (IFRN, 2012); o Plano Nacional de Educação (PNE); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); e já se discutia, em todo o Brasil, o teor da versão da etapa ensino médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2019).

Os intervenientes evidenciados na análise contextual desenvolvida até esse ponto, em relação à dimensão social, trouxeram elementos que nos subsidiaram na interpretação e na compreensão dos sentidos construídos na PTDEM-LP do IFRN. Funcionam como uma espécie de lupa para olharmos na direção de desvelar não somente o que o documento diz de si, mas o modo como ele diz, em um movimento de nos voltarmos para aquilo que intervém do meio social circundante da produção documental. Por intermédio das circunstâncias descritas, olhamos o documento como evento comunicativo de linguagem em sua concretude real, situado na dimensão social e histórica de seu contexto de produção. Somente assim foi possível percebermos detalhes do que atravessa o discurso do documento, seja nas vozes que ecoam de seus enunciados, seja nas relações dialógicas que estabeleceu, seja na valoração apreciativa de seus ditos, que se refletem em e refratam direcionamentos dados ao ensino e às práticas languageiras de sala de aula.

Prosseguindo com a análise contextual, examinamos o *corpus* para identificar os ditos que revelam os aspectos da natureza identitária do documento, em relação a três frentes: os sujeitos que enunciam, as formas e modos que refratam na metodologia utilizada e as bases curriculares oficiais que subsidiaram essa tessitura documental. Questionamos o documento, então, sobre quem o elaborou, como ocorreu o processo de elaboração e sobre quais bases se assentam as definições elaboradas. Encontramos algumas minúcias enunciativas que tentam responder a essas indagações.

Os primeiros esclarecimentos dizem que na “construção dos PTDEM, recorreu-se a uma sistematização coletiva e democrática. Para tanto, foi decisiva a participação de professores de cada disciplina do ensino médio e de membros da equipe técnico-pedagógica” (Prefácio, p. 2). Neste excerto, o anúncio recorre ao acento apreciativo de participação da comunidade escolar para afirmar que o documento é fruto da coletividade, discurso esse que nos leva a inferir ter sido uma matéria documental construída a várias mãos. Valorado pelos mesmos vieses da participação coletiva, o documento evoca os sujeitos enunciativos, expressando ter sido “organizado com a participação de docentes representantes de cada *campus* do IFRN e busca apresentar as concepções de ensino que norteiam a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e Literatura” (Apresentação, p. 5). Certamente que o que está expresso dialoga com o Documento-Base, vol. I, do PPP (IFRN, 2012, p. 71), ao orientar que processos dessa natureza partam da “realidade concreta, na qual coexistam o objeto do conhecimento, o contexto em que se dá a ação pedagógica e os atores sociais envolvidos no processo”. É interessante observarmos que, muito embora os dois excertos atendam minimamente à diretriz do PPP, os discursos produzidos neles não trazem elementos suficientes para esclarecermos maiores detalhes acerca dos ditos. Ambos registram basicamente todas as informações encontradas no *corpus* que se remetem ao processo de elaboração.

Sobre a natureza do processo de produção, consistem em apreciações valorativas importantes que se remetem ao reconhecimento de que existem sujeitos enunciadores no PTDEM-LP do IFRN e à afirmação de que representam a comunidade acadêmica, ratificando a formulação de que o currículo escolar é produto de um construto coletivo social, conforme declara Goodson (1995). Todavia, o descrito nesses excertos não é suficientemente satisfatório para atestar ser real essa participação coletiva. A declaração contida nesses discursos até indica, mas, por si só, não explica efetivamente o dito com detalhes apreciativos. Voltaremos a refletir sobre esses elementos uma pouco mais adiante.

Em outra passagem do documento, temos a descrição das formas adotadas na metodologia de trabalho: “A partir de discussões em encontros presenciais (seminários e reuniões) e não presenciais (videoconferência, correio eletrônico institucional e plataforma Moodle), as propostas foram organizadas por disciplina” (Prefácio, p. 2). Os itens elencados, decerto, nos induzem à forma como o documento foi produzido, entretanto não há acento apreciativo suficiente para sustentar que os anseios e as escolhas do grupo de professores de língua portuguesa moldaram o documento por esse viés. Nominalmente ações e atividades pode até conotar que ações coletivas foram planejadas na intenção de envolver a categoria docente nessa produção, mas não assegura, não comprova e nem explica como se deu essa participação. Os

discursos produzidos até valoram a identidade documental, pelo horizonte axiológico dos princípios tomados nessa condução, contudo, o teor discursivo dos enunciados é insuficiente para qualificar ou mensurar a abrangência da citada participação coletiva no processo de produção documental, assim como não nos faz ouvir as vozes dos sujeitos enunciadore.

Em uma leitura imediata dos dois trechos citados, tal como eles estão escritos, guiada por um ponto de vista meramente linguístico, uma interpretação seria: o documento diz que foi feito por uma equipe plural, que envolveu a participação de professores da área de linguagem do IFRN, que todos foram ouvidos e, por isso, a proposta curricular estar alinhada com e representa o pensamento de grupo dos professores. Feita dessa forma, incorreríamos em admitir que a proposta curricular de LP do IFRN agrupa discursos polissêmicos, certamente atravessados por múltiplas vozes que ressoam escolhas teórico-metodológicas plurais e perfis ideológicos idem, compatível com o perfil de um grupo diverso, igualmente ao que atuou no processo de produção documental, e com as condições reais que configuram um processo de construção coletiva dessa abrangência e natureza.

Entretanto, já em uma interpretação dos dois excertos, guiada pela noção de enunciados, entendendo que os sentidos são construídos e compreendidos em discursos, vemos dificuldade em atestar a real participação coletiva declarada. O fato de o documento afirmar que foi escrito coletivamente reflete uma intenção de dizer que há pluralidade de vozes da comunidade em seus ditos. Os dizeres expressos até indicam, mas sozinhos não são suficientes para legitimar essa participação. Ademais, ainda que seus ditos valorem a legitimidade de constituir-se instrumento democrático, os modos de dizer, de certa forma, apagam os conflitos e dissensos que por ventura tenham acontecido, como igualmente acontece em processos dessa natureza. Contudo, seria necessário ouvir as vozes da comunidade que teve acesso ao processo que gerou o documento para analisarmos, com maior precisão, esses ditos documentais. É tácito que a definição do currículo escolar, em qualquer instância que seja, traduz-se em processo pouco harmônico. Um exemplo disso são os fatos ocorridos em meio à formulação da BNCC e das DCNEM. Considerando a natureza e a especificidade desses processos e suas realidades circundantes, a verdade é que situações similares se reproduzem quando da (re)elaboração do currículo escolar, ainda que em escalas menores. Da forma como está dita nos excertos, descrita sob um único ângulo, o documento parece silenciar ou apagar as marcas das tensões dos debates e dos espaços contraditórios, dos múltiplos enfoques e dos diversos recursos dos quais a produção documental de uma proposta curricular como essa aciona e mobiliza. Jogou-se a luz somente na direção da valoração da concordância, da generalização da parte que foi boa, da garantia de ampla participação na gestão do processo. E sabemos que o ladeamento que se

reflete no currículo não é tão coeso assim. Porém, na condição de documento oficial impresso, percebemos que não foi dado espaço para o registro da presença (ou não) dessas marcas de tensões.

Dada a lacuna deixada em relação aos dizeres sobre os sujeitos enunciadorees, buscamos dialogar com outros documentos do Instituto, a fim de evidenciar a base que ampara o contexto desses enunciados e mostrar de que maneira esse processo de produção documental se apoia no e revela o *modus operandi* próprio do IFRN, na feitura de suas propostas curriculares internas. Interessou-nos saber sobre que acentos apreciativos é formado o grupo de produção coletiva do documento. Julgamos ser essa uma informação relevante, que consiste em ser esclarecida à luz das relações dialógicas que o documento provavelmente estabelece.

Localizamos, no documento intitulado Organização Didática-OD³³ (IFRN, 2012), o esclarecimento de que o grupo de professores de LP, mencionado no excerto como sendo os sujeitos enunciadorees do documento, se refere a servidores que integram um organismo previsto na estrutura funcional do IFRN, criado segundo normativa interna, denominado Núcleo Central Estruturante (NCE). Em termos regimentais, os NCEs são órgãos sistêmicos de assessoramento ao ensino, situados na esfera curricular, legal e estruturalmente constituídos. Esses grupos são organizados por área do conhecimento (por disciplina da educação básica) e por curso (por área técnica ou eixo tecnológico). Especificamente sobre a organização desses núcleos, no âmbito da educação básica, existe um NCE para cada disciplina do ensino médio propedêutico, segundo o previsto na OD (IFRN, 2012). O NCE de Língua Portuguesa e Literatura é composto por três membros titulares e três suplentes, todos docentes da disciplina. Inclui mais um membro titular, servidor lotado na equipe técnico-pedagógica do IFRN. Entre docentes (titulares e suplentes) e técnico, o NCE dessa disciplina atua com um total de sete participantes. Conforme regulamenta o Artigo 141 da OD/IFRN/2012, um dos objetivos do NCE é garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento do currículo no IFRN. Em sendo de responsabilidade e competência desse grupo o processo de produção e elaboração documental da proposta curricular de LP dos cursos técnicos de nível médio do IFRN, poderíamos atribuir a esses membros a condição de serem eles os sujeitos enunciadorees da PTDEM-LP do IFRN. Entretanto, é interessante observar que a citada participação coletiva parece não se restringir aos membros do NCE, apenas. Vejamos novamente o que diz o excerto: “Este documento foi

³³ A Organização Didática-OD (aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012) compõe o volume 3 do PPP (IFRN, 2012). É um Documento de caráter normativo que regulamenta as ações institucionais no IFRN. Dentre outras finalidades, regula todas as atividades administrativo-pedagógicas, de maneira a definir, padronizar e prescrever os trâmites dos processos e normas internas, principalmente sobre as normativas instituídas para o ensino em esfera *multicampi*, no que se refere às práticas pedagógicas e ao trabalho docente de sala de aula.

organizado com a participação de docentes representantes de cada campus do IFRN” (Apresentação, p. 5). Em uma interpretação dialógica, tomando a OD/IFRN como acento apreciativo desse enunciado, presumimos que os sujeitos enunciadores do documento não se limitam somente a esse grupo de docentes do NCE de Língua Portuguesa e Literatura. Coube a esse grupo o papel de articulador do processo de produção documental, mas essa atuação se alarga, ampliando o universo da participação coletiva, estendendo-a à representação de docentes da disciplina por *campus*, notificando o envolvimento de outros membros no movimento de elaboração do texto em análise. Em tendo sido esse o formato, como nos pareceu ser, significa dizer que os locutores e interlocutores implicados nessa proposta curricular são agentes ativos e responsivos com dupla função plenificada na interlocução: o sujeito pode ser agente enunciador da matéria documental, ao mesmo tempo em que toma para si as finalidades de orientação expressas no documento. O que os sujeitos enunciadores falam confirmam que todo enunciado procede de alguém (do locutor), e simultaneamente se dirige a alguém (o interlocutor).

A partir disso, na tentativa de ouvir outras vozes, dialogamos também com a teoria que tematiza os saberes produzidos no campo do currículo, para buscar, na visão teórica, a recomendação de como deve ocorrer o processo de construção de uma proposta curricular numa instituição escolar. Há majoritária concordância de que as propostas curriculares devam ser construídas pelos próprios membros da comunidade educativa, desabonando qualquer outro formato diferente desse. Nessa linha de raciocínio, a produção documental do currículo deve ser realizada pela instituição escolar e deve resultar de um processo amplo, complexo e diverso, dada a necessidade de envolver os diferentes grupos nessa elaboração (LOPES, 2006). Em vista do que está declarado, o documento atende ao recomendado pela teoria.

Examinados os aspectos relacionados aos sujeitos que enunciam e às formas utilizadas na elaboração do processo de produção, analisamos, por último, aquilo que o documento apresenta como bases que subsidiaram esse estudo. Nesse aspecto, está declarado que as diretrizes do documento foram construídas em observância a quatro referenciais curriculares oficiais, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com o excerto retirado do *corpus*, estão citados: “Plano Nacional de Educação (PNE); Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM-EM); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM); e o Projeto Político-Pedagógico do IFRN – vol. I ” (Introdução, p. 10), que consiste no alicerce que orienta o documento.

Os termos linguísticos escritos nos levam a observar, *a priori*, uma boa conexão do documento com o aparato curricular oficial, pois anuncia, expressamente, as bases que

sustentam a referida proposta no ato de sua construção/atualização. Esse prenúncio dá uma valoração positiva ao documento, em razão de referenciar parâmetros curriculares nacionais em vigor, de estabelecer elo com o decálogo das políticas públicas para a educação nacional e de seguir as normativas da organização curricular do próprio Instituto. Esta última declaração recebe acento apreciativo diferenciado, a nosso ver, por reforçar o seguimento com regulamentos internos que regem o currículo institucionalmente.

Entretanto, ao lançarmos um segundo olhar para o conjunto das indicações demarcadas no excerto, em sendo essas todas as fontes curriculares que guiaram a definição dos fundamentos, das concepções, das proposições e direcionamentos pautados para o ensino e as práticas de linguagem da disciplina Língua Portuguesa e Literatura no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN, constatamos duas situações que carecem de ser analisadas dialogicamente. A primeira, é que o documento deixa de contemplar algumas diretrizes importantes; a segunda, como desdobramento da primeira, é que o documento indica parâmetros que atendem exclusivamente a um dos dois lados envolvidos nessa formação.

No primeiro caso, é interessante esclarecer, conforme pontuamos na análise contextual do processo de produção documental, que as diretrizes oficiais vigentes no momento da atualização do documento já incluíam as DCNEM e a BNCC. Seja na esfera do debate, seja em sua constituição oficial, ambas foram instituídas paralelamente à feitura do documento. Todavia, deixaram de ser contempladas durante o processo de construção do PTDEM de LP do IFRN. No segundo caso, já vigiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e os Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e, mesmo assim, também não foram citados. Segundo o documento, não há indicação de parâmetro curricular oficial que remeta à propositiva de integração entre educação profissional e ensino médio em língua portuguesa, no âmbito dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN. Notamos, aqui, um apagamento de dois campos distintos de diretrizes que podem refletir e refratar nos direcionamentos traçados.

De um lado, a não-previsão explícita aos dois novos referenciais oficiais para o currículo da educação básica nacional pode ser conjuntamente entendida de dois modos: no discurso da não-adesão, que implica na exclusão dos dispositivos e recomendações expressas oficialmente; ou no discurso da não-inclusão, como opção de não os considerar para fins do processo de atualização do documento, naquele momento, dadas as circunstâncias de não terem sido constituídas em tempo hábil, razão pela qual deixaram de ser consultadas e referenciadas. Pelo fio do discurso, as análises não dão conta de explicar ou esclarecer isso. O fato é que ambas

– DCEM e BNCC-EM – estão vigentes e trazem recomendações específicas a serem consideradas no currículo de língua portuguesa, em tese.

Do outro lado, a ausência da remissão aos referenciais que orientam a organização curricular na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio nos leva a observar um apagamento valorado apreciativamente como exclusão. Essa interpretação decorre em razão de o documento não indicar que consultou pelo menos essas duas diretrizes oficiais, fazendo a devida associação e articulação entre as duas áreas formativas envolvidas, na organização curricular dos cursos técnicos integrados de nível médio regulares do IFRN. Dada a relevância que os referenciais curriculares da educação profissional técnica de nível médio têm para a organização do desenho curricular de uma disciplina da formação geral, como a língua portuguesa, presumimos que o documento prescindiu de observar diretrizes oficiais dessa natureza no momento de sua elaboração. Ainda em consequência do não-dito, o documento deixa de produzir, no discurso exposto nessa parte do texto, que segue os princípios e pressupostos do currículo integrado nem se dedica a dizer que se guia pelos contornos da integração curricular. Tendo em vista a explícita supressão desses fundamentos legais no referido excerto, a PTDEM de LP do IFRN ou parece se omitir ou parte da ideia de que esse entendimento já está dado, que esteja subentendido. Visto que os elementos discursivos se mostram insuficientes para uma análise que nos leve a uma interpretação mais próxima daquilo que revela do não-dito produzido nesse enunciado, fica simplesmente o registro da não-inclusão desses referenciais.

No conjugado das informações expressas no documento acerca dos sujeitos enunciadoreis, das formas organizativas do processo e das bases que alicerçaram o documento, é bem verdade que o documento nem diz tudo de si e nem revela discursivamente seus modos de dizer. Ainda assim, partindo daquilo que o documento revelou de si, percebemos que o processo de produção documental da proposta em análise recebe uma valoração positiva atravessada pelo teor de cunho reflexivo, especialmente pela problematização do seu discurso com as teorias do currículo. Embora os ditos enunciativos descritos tenham se mostrado parcialmente satisfatórios, o mesmo não ocorreu no campo da compreensão. A nosso ver, a valoração é positiva, por trazer à tona reflexões sobre o processo de produção do currículo escolar, notadamente pelas ponderações erigidas de que é no seio da dinâmica acadêmica da instituição escolar, formada em seus múltiplos contextos, com singularidades e diversidade de histórias de vida de seus sujeitos (locutores e interlocutores) e de sua cultura institucional, que se forja a multifacetada produção documental do currículo escolar. Um processo no qual a participação coletiva dos agentes sociais é imprescindível e a articulação com as demandas da realidade

social circundante é necessária. Assim vai se configurando uma constituição histórica e identitária do currículo escolar, que se (re)faz no caminho e no caminhar dos emblemáticos e paradoxos processos de produção documental.

Nas seções seguintes damos continuidade as próximas fases de análise do *corpus*, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos e o percurso de pesquisa, mergulhando na rede enunciativa do documento. Aqui, continuam sendo fundamentais os conceitos de valoração, acento apreciativo, enunciado, discurso, relações dialógicas, vozes as quais implicam em posicionamentos, fundamentos, princípios, pressupostos, afirmações, considerações, concepções e ideias-chave que possibilitem interpretar os sentidos emergentes, perscrutando sobre o que diz o documento e de como compreende a integração curricular, a partir do que se apresenta na arena discursiva da matéria documental.

5.1 OS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR CONSTRUÍDOS NA PTDEM-LP DO IFRN: PARA QUAL DIREÇÃO APONTAM?

Iniciamos a presente etapa de análise com o objetivo de apreender e compreender os sentidos de integração produzidos na PTDEM-LP do IFRN. Para tanto, confirmamos que a integração curricular é o recorte teórico-metodológico das análises empreendidas neste estudo.

É interessante registrar que não há uma remissão sequer à expressão “integração curricular” nas 32 páginas dedicadas à estruturação do documento. Já a palavra “integração” aparece, em termos linguísticos formais, no contexto de três enunciados.

Sabemos que nos atos de linguagem os sentidos se constroem por força dos enunciados, isso porque nem vêm exclusiva ou expressamente por meio de palavras enquanto marcas linguísticas puras e nem estão completamente dados. Palavras (e, por extensão, termos, expressões ...) deixam de ser meras estruturas linguísticas e incorporam signos (ideológicos) quando produzidas em discurso, situadas em um dado contexto de interação verbal (social), como é o caso do documento em análise. Lidas sob um ângulo dialógico, as palavras têm expressividade construída em discurso, constituem-se em enunciado e passam a produzir sentidos, com possibilidades de interpretações diversas, a depender de seus contextos. Em sendo a palavra considerada “*fenômeno ideológico par excellence*”, conforme defende Volóchinov (2017, p. 98, grifo do autor), entendemos que a compreensão de seus sentidos é inteiramente determinada pelas condições e as formas reais situadas na realidade do ato de comunicação verbal/social. Apropriamo-nos dessa visão para nos debruçarmos a analisar e a compreender os sentidos de integração curricular que atravessam o *corpus* enquanto

enunciação, olhando para o objeto analisado, na tentativa de ver como, para além da nomeação do processo, os sentidos de integração se fazem presentes em outros modos de dizer o processo, ainda que não pela sua nomeação propriamente dita. Dessa maneira, buscamos identificar, pelo discurso, os sentidos produzidos e como isso refrata em significados de integração curricular.

Mergulhando no *corpus*, encontramos uma remissão à noção de integração curricular a partir de um modo de dizer a organização curricular e seus fundamentos, que é a sinalização do currículo integrado como modelo definido na organização curricular dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, conforme descreve E1.

Quadro 2 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E1: O modelo de currículo integrado tem sido um ideal presente nas definições curriculares do IFRN. Nesse modelo, defende-se a formação *omnilateral* ancorada em uma proposta de educação politécnica e dirigida para o exercício da cidadania, a globalização das aprendizagens e as práticas pedagógicas interdisciplinares. (Prefácio, p.2).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O nosso entendimento, conforme já dissemos, é de que a integração curricular ganha corpo quando erguida sob o esteio do currículo integrado. Em razão dessa vinculação é que a integração curricular é considerada, nesse estudo, como o pilar que dá sustentáculo ao currículo integrado. Para nós, é improvável conceber o currículo integrado sem que esteja vinculado diretamente à integração curricular, desde o planejamento até à consecução.

Ao referenciar o anúncio de que o currículo integrado é o modelo que guia as definições curriculares dos cursos técnicos integrados no âmbito do Instituto, assim como demonstrado em E1, percebemos ecoar do documento a con(a)firmação de que a proposta curricular de LP do IFRN está organizada nos moldes do currículo integrado. Isso representa um acento apreciativo de conexão com o fundamento da integração curricular. Ou seja, a indicação de que o currículo integrado é o modelo a ser seguido é interpretada, aqui, como um indício de que a integração curricular atravessa os fundamentos teórico-metodológicos da PTDEM-do IFRN, por ser esse um pressuposto característico do modelo de currículo citado no enunciado. A afirmação trazida por E1 demarca um horizonte axiológico de posicionamento institucional pela definição do modelo do currículo integrado para a organização curricular desses cursos. Entretanto, há um detalhe nesse enunciado que nos chama a atenção. Notemos que o anúncio vem, formalmente, acompanhado da expressão “um ideal”. Vimos, no contexto histórico da consolidação do currículo de LP no Instituto, que foi percorrido um lastro caminho, mesmo assim o enunciado conota que esse modelo é mais um vir a ser, sob o efeito de advertir para um propósito, algo almejado, mas provavelmente ainda não alcançado. O que se revela, pela

centelha da expressividade de E1, é que o currículo integrado ecoa como uma aspiração da organização curricular para os referidos cursos. Ainda assim, vincular a organização curricular desses cursos aos moldes do currículo integrado ganha valoração positiva, em razão dos elos que esse modelo curricular estabelece, por indicar o parâmetro de currículo que deve ser (per)seguido. Isso ganha um valor apreciativo de chamamento, sob efeito de recomendação, para que a proposta curricular de linguagem/LP (transpondo para o objeto em análise), ainda que seja organizada por área disciplinar específica, deve atender ao modelo de currículo integrado.

Ainda observando os efeitos produzidos de modelo de currículo como sendo um “ideal” a alcançar, E2 alinha-se ao mesmo modo de dizer e retoma o já-dito, mas também produz um significado, com uma explicação de currículo integrado que faz remissão à palavra “integração” pela primeira vez no *corpus*.

Quadro 3 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E2: Alia esse ideal à organização de um currículo para os cursos técnicos de nível médio em que se conectam a integração e a disciplinaridade, comumente representadas em instâncias opostas. (Prefácio, p. 2)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O acento apreciativo do discurso produzido em E2 reside na ideia de integração construída com um sentido de conexão disciplinar. Enquanto E1 enuncia o currículo integrado como sendo um modelo definido como “ideal”, E2 traz um significado ao modelo de currículo aludido, atribuindo-lhe um sentido de integração que acentua dois aspectos. De um lado, a disciplinaridade entendida como forma de organização do currículo escolar em disciplinas distintas, que não prima pela integralidade do conhecimento escolar (RAMOS, 2008). Do outro a integração, vista da ideia mesma de integração curricular, como premissa interdisciplinar do conhecimento escolar e do ensino, vista como artefato curricular que visa à totalidade em detrimento da fragmentação do saber escolar. Então, fazendo uma interpretação mais ampla dos sentidos construídos nesse discurso, é importante dizer que integrar no contexto da educação escolar (os cursos técnicos integrados) não implica necessariamente ou tão somente em fazer conexão com disciplinas. Como um contraponto à fragmentação do conhecimento (saber escolar) e do ensino (disciplinar), a noção de integração curricular abrange o sentido da articulação com os campos dos saberes disciplinares, mas se associa também a outras possibilidades além das disciplinas. Por exemplo, abarca esferas de conteúdo, áreas distintas do currículo, dimensões da vida em sociedade, experiências do cotidiano, articulação com as

questões do mundo do trabalho, valores éticos e humanos, dentre outras dimensões que os sentidos do discurso de E2 não alcançaram. Embora registremos a remissão feita ao termo integração como uma valoração, haja vista E2 indicá-la como princípio basilar da organização curricular desses cursos, enfatizamos que a primeira interpretação, feita à luz somente desse enunciado, mostra-se insuficiente e aponta a pouca abrangência de seus significados mais amplos, podendo incorrer em riscos de se incorporar uma visão reducionista de integração curricular.

Considerando os demais destaques sublinhados, chama-nos a atenção o viés de vinculação dos seguintes termos empregados no enunciado E1: “defende-se a”, “ancorada em” e “dirigida para”. Essas marcas linguísticas produzem efeitos de vinculação do tipo de currículo ao perfil de formação idealizada. Isso é decorrente da ideia de que a definição pelo modelo de currículo integrado está endossada, expressamente, pela deferência à *omnilateralidade* à politecnicidade, ao exercício da cidadania, à globalização das aprendizagens e às práticas pedagógicas interdisciplinares. Ainda que não haja desdobramento explicando cada uma dessas categorias, o acento apreciativo de E1 ganha valor conceitual ao elencar fundamentos que ancoram esse modelo de currículo. Ao referenciá-los, o documento faz ecoar possibilidade de diretrizes que se refratem em proposições para o ensino e as práticas educativas, aplicadas ao contexto dos cursos em questão. Os conceitos de *omnilateralidade* e politécnica, tributários originalmente das teorizações defendidas por Mark e Engels (1987) e Gramsci (1991), são pilares que sustentam o discurso produzido no documento já sem marcas de autoria, muito provavelmente por terem sido tomados como pressupostos para demarcar a posição axiológica assentada nas bases de uma concepção de educação humana.

O primeiro acento apreciativo recorre à voz social da teoria (que ecoa de teóricos e estudiosos do campo da teoria do currículo) para acionar expressamente duas categorias fundantes do currículo integrado, alicerçadas na compreensão dos significados de ensino médio integrado e de educação integrada, demarcando uma posição axiológica em defesa da formação *omnilateral*, da educação politécnica e dirigida para o exercício da cidadania, consideradas três pilares-base do currículo integrado. Já a segunda valoração reside na formulação de um posicionamento em favor das aprendizagens globais e das práticas pedagógicas interdisciplinares, que refletem dois atributos metodológicos essenciais da integração curricular. Por contemplar a compreensão global do conhecimento e a promoção da interdisciplinaridade sem especificar o âmbito de área ou disciplina, como está expressamente dito em E2, os sentidos mais amplos construídos em E1 nos levam a presumir que a citada articulação – teórica e pedagógica – referem-se mais a formas e modos de relacionar

conhecimentos, áreas, disciplinas e saberes diversificados. Essa abrangência conduz a alguns dos pressupostos metodológicos dirigidos à integração curricular.

A análise das vozes e dos posicionamentos que atravessam a materialidade do documento identifica expressões que fazem ecoar um conjunto de signos (ideológicos) produzidos no discurso de E1. A propósito, ideológicos, por entendermos que em atos comunicativos como a PTDEM-LP do IFRN, uma matéria linguística de natureza documental, os signos são usados nos discursos a partir de uma dada posição social e histórica do sujeito que enuncia (neste caso, sujeitos e contexto documental) ante o interlocutor ou interlocutores. Isto é, no discurso, tudo o que se diz deixa marcas de lugar e de posição daquilo que está dito/escrito. Podemos confirmar, a partir do que diz Bakhtin (2003), que não há neutralidade nas palavras ou expressões de um enunciado, uma vez que os signos são proferidos por locutores reais que se traduzem em valor apreciativo daquilo que se diz. Há, portanto, projeção ideológica nos signos utilizados na construção de E1. Apreendemos que, mais do que se remeter a princípios teórico-metodológicos fundantes do currículo integrado para defini-lo como modelo a ser seguido, a menção aos pressupostos elencados nesse enunciado religa o currículo a um valor ideológico, em relação ao papel que exerce na promoção de uma educação crítica e emancipatória, na posição de instrumento de resistência que está a serviço do saber e não do poder. Concebido como está dito, o documento assume o currículo (integrado) em seu papel de mediador dos processos de produção, difusão e apropriação do conhecimento produzido historicamente, situado na luta pela emancipação humana. Por isso, o discurso alusivo à *omnilateralidade*, à politecnia, ao exercício da cidadania, a aprendizagens globalizantes e à interdisciplinaridade, em razão das categorias teóricas e pedagógicas que suportam, da posição ideológica que se reveste e do lugar que ocupa o documento, são signos ideológicos que, além de caracterizar a proposta curricular, valoram os sentidos de integração curricular

Ainda que aparente pouca profundidade discursiva, constatamos, pela via da interpretação dos sentidos que emergem dos ditos de E1, que há evidências de que a PTDEM-LP do Instituto esteja inclinada a desempenhar o papel de orientar para que a formação, o ensino e a prática educativa no âmbito da formação linguística, em particular, e dos cursos técnicos integrados, no geral, estejam dirigidas a proposições educativas mais na direção da superação do que na reprodução da ordem social vigente, em se pautar por um ideário de formação que acena para a possibilidade da transformação de realidades e contextos sob duas faces: a orientação para a emancipação do sujeito e para o comportamento ou a atitude crítica do estudante. Esse é um entendimento que advém dos contornos dessas concepções, já discutidas anteriormente, um

viés importante que se conecta aos sentidos de integração curricular que vão se delineando no documento.

Esse é também um fundamento que se robustece no documento a partir do entendimento de E3.

Quadro 4 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E3: Entende-se ensino-aprendizagem como um processo integrado relevante à formação de sujeitos situados coletiva, social e historicamente. Entende-se também que esse processo é capaz de transformar a realidade. (Concepção de ensino-aprendizagem, p.7).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao esclarecer sobre a noção de ensino-aprendizagem que guia o currículo de LP no IFRN, E3 traça um perfil de processo integrado que se articula a múltiplas dimensões da vida humana em sociedade, pelo qual o estudante é revestido de saberes que o possibilitam transformar dada realidade social. Esses atributos são orquestrados na mesma linha de pensamento que E1 e, efetivamente, amplia os sentidos de integração curricular que vão se costurando no documento.

Outro aspecto que correu aos nossos olhos, em E1, foi a referência expressa pelo termo “exercício da cidadania”, por ser uma categoria costumeiramente empregada no currículo escolar e por vir sempre carregada de nuances distintas, a depender de seus propósitos educativos. Verificamos a demarcação de um detalhe determinante que valora a compreensão de exercício da cidadania nesse enunciado. Em uma leitura mais acurada, vemos que o documento condiciona que é a formação *omnilateral* que está dirigida ao exercício da cidadania. Logo, não se trata de uma mera repetição ou reprodução de um termo comum ou aleatório ou mediatizado por qualquer parâmetro de cidadania. O acento apreciativo recorre ao conceito de *omnilateralidade* para dizer o tipo de cidadania que está sendo defendida. A esse respeito, E4 traz alguns esclarecimentos que mostram as implicações da mencionada ligação.

Quadro 5 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E4: Educar para a cidadania implica a formação de um sujeito crítico, reflexivo e participativo, capaz de se posicionar diante do mundo e vislumbrar mudanças qualitativas na sociedade. Implica preparar os alunos para a participação propositiva, antevendo a intervenção dos sujeitos na conjuntura histórica, social e política do contexto em que se inserem. (Concepção de Educação, p.6)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para E4, albergar o exercício da cidadania circunscrita à *omnilateralidade* significa tomar como ponto de partida as relações sociais, implicando na formação escolar de um sujeito crítico,

reflexivo e participativo, capaz de atuar ativa e qualitativamente nas dimensões do meio social em que vive e de intervir nas vivências e contextos em que está inserido, em todas as instâncias circundantes. Em suma, implica em uma formação para a vida cidadã.

Diante do exposto, educar para a cidadania é valorada pelo princípio da formação *omnilateral*, de modo que nem é respondida como sendo simples preparo e nem traçada no pleno exercício, seja para sua qualificação para o trabalho, seja para mundo do trabalho como é comum ouvir na voz de discursos outros. Compreender os significados de uma proposta curricular edificada sob o exercício da cidadania, nos termos do discurso de E4, é entender que a vida em sociedade é ato que se constrói no coletivo cujas relações estão situadas na família, na escola, no trabalho, no bairro, na rua, na cidade, no país e no mundo, funcionando em um controvérsido caminho de mão-dupla, que não se dá isolado, fragmentado e nem desvinculado do pensar. Mais ainda, que as circunstâncias das desigualdades reproduzidas socialmente, pelas vias das relações de poder que desembocam na/da divisão social do trabalho, refletem e se reproduzem na escola. O chamamento de formar para o exercício da cidadania, na perspectiva como se apresenta, demarca um horizonte axiológico do documento pela tendência pedagógica e curricular que defende, ao propor que a organização e a sistematização dos conhecimentos, nesse currículo, parta do reconhecimento aos sujeitos como seres concretos, com potencialidades, histórias de vida e realidades diversas, situados no contexto das vivências sociais em que estão inseridos. Em nossa apreciação, a valoração do documento reside no fato de que o exercício da cidadania que vislumbra mudanças, nessas circunstâncias, consiste em uma prática complexa e processual desde o refletir (currículo) ao agir (ensino), por isso nem pode ser idealizada como mero preparo e dificilmente se dará de forma plena como ilusoriamente se propaga.

Em E5, encontramos mais alguns elementos que complementam o viés de exercício para a cidadania produzido no documento.

Quadro 6 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E5: Em âmbito escolar, defende-se que esse processo deve se centrar no desenvolvimento integral dos alunos, conduzindo-os para o exercício efetivo da cidadania crítica, a fim de que possam vislumbrar a transformação da realidade em que se inserem. (Concepção de educação, p. 6)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em uma interpretação plausível do que apresenta E5, o documento entende que a *omnilateralidade* dirigida ao exercício da cidadania está centrada no desenvolvimento integral dos sujeitos. Guiando-nos por esse entendimento, o acento apreciativo é de reforço da ideia de que educar para a cidadania é um pressuposto ao estímulo de práticas e vivências sociais, indo

mais na direção de envolver o ser humano/social em sua totalidade, em todas as instâncias, setores, dimensões e interações de sua vida em sociedade. Isso nos leva a observar um movimento curricular que transcende a abordagem das bases científico-tecnológicas, traduzidas nos conteúdos escolares. Na amplitude implicada nos discursos de E4 e E5, presumimos que formar para o exercício da cidadania, ainda que não seja papel exclusivo de uma ou outra disciplina, tampouco seja função somente da área técnica ou somente da área da formação geral, deve ser uma projeção tomada como centralidade nesse currículo, como abordagem transversal. As implicações descritas refratam diretriz que concorre para o entendimento de que somente a fluidez metodológica da integração curricular alcança o que está proposto. O documento não expressa isso e silencia. A ausência de uma diretriz que consista na adesão pela integração curricular interfere na construção de um caminho metodológico possível para o alcance do exercício de cidadania planejado no discurso.

Na projeção que alcançam os fundamentos apresentados em E1, complementados em seguida por E4 e E5, percebemos que o documento até se orienta pelo princípio da integração, conforme anuncia E2. Porém, a perspectiva relacional “integração e disciplinaridade” que se apresenta não dá conta de abarcar um parâmetro que une conhecimento escolar e técnico, formação humana ética e política, prática e teoria, na busca da utopia da mudança, por via da transformação de determinada realidade social (pessoal, profissional, familiar, meio social...). O volume dessa articulação pressupõe expectativas e parâmetros metodológicos de integração bem mais abrangentes do que foi conduzido em E2. Por não se expressar diretamente como uma diretriz, vemos ser pelas entrelinhas do discurso que os sentidos de integração curricular vão se costurando na proposta curricular de LP do IFRN até aqui. Pelo teor enunciativo das declarações e posicionamentos feitos no documento, a integração curricular vai se mostrando ser mais uma necessidade do que uma assunção, sobretudo pelo discurso construído em E1.

Na continuidade, destacamos mais dois aspectos que se constituem bases do modelo de currículo integrado, segundo apresenta E1: a globalização das aprendizagens e as práticas pedagógicas interdisciplinares. Vemos que ambas recebem valoração de diretriz teórico-metodológica no documento, ecoando efeitos de orientação para o ensino e as práticas pedagógicas em sala de aula. Entretanto, perguntamos ao documento o que vem a ser globalização das aprendizagens e o que abrange as práticas pedagógicas interdisciplinares e constatamos não haver expressividade discursiva suficiente em E1 para compreendermos exatamente o que o documento quer dizer sobre esses dois componentes citados. Ainda que não se apresentem explicitados como deveriam, a voz da teoria os define como princípios de natureza didático-pedagógica basilares do currículo integrado, por isso essa indicação recebe

valoração positiva e endossa a construção de sentidos de integração curricular do documento. Em nossa compreensão, o que se almeja de práticas pedagógicas interdisciplinares, dirigidas pelos saberes do currículo integrado, é que busquem o diálogo entre os conhecimentos das disciplina e áreas (afins ou não) e entre as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade. Por não dizer, ou melhor, por não explicar o que está dito, resta comprometida a interpretação dos sentidos apontados na direção do movimento de práticas interdisciplinares. Isso seria essencial estar dito, tendo em vista os diversos campos da ciência representados em disciplinas e áreas que há necessidade de interdisciplinar, na direção da totalidade do curso para a área de linguagem e vice-versa.

Igualmente seria o entendimento de globalização das aprendizagens. Até podemos inferir que, guiada pelo princípio da politecnicidade, essa orientação tenha a ver com a adoção de posturas de abordagem reflexiva dos saberes que visem à apropriação da produção cultural e histórica da humanidade, como o necessário domínio dos processos de acesso ao conhecimento e da compreensão de como esses saberes se produzem, se (re)elaboram e se transformam. Em sendo essa uma explicação plausível, que caberia dentro da referência arrolada à formação *omnilateral* e politécnica, essa projeção também ampliaria os sentidos de integração curricular do documento. Porém, o *corpus* não confirma essa nossa interpretação, ficando registrado mais como conjeturas e possibilidades.

Carreado de um discurso multifacetado, ao definir-se pelo modelo de currículo integrado, E1 percorreu o contorno da formação *omnilateral*, educação politécnica, exercício da cidadania, globalização das aprendizagens e práticas pedagógicas interdisciplinares, trazendo um contributo simbólico de ordem curricular e de valor apreciativo inegociável ao documento. Os demais enunciados analisados, com o mesmo fito de identificar os sentidos de integração, mostraram-se próximos ou são correlatos em seus dizeres e seguiram no mesmo alinhamento teórico, mas também sem apontar efetivamente para uma configuração de integração curricular como diretriz. Desse aspecto analisado, podemos afirmar que o documento recebe valoração por traçar parâmetro ulterior para o perfil de formação, sinaliza caminhos e trajetos possíveis para planejar o ensino e orientar as práticas na consecução do currículo integrado. Entretanto, ou deixa a desejar no alcance da integração (como o dito em E2) ou não é enfático na assunção direta e explícita daquilo que, em nossa percepção, vem a ser o seu principal componente: a integração curricular. Em sendo dessa forma, cumpriria o papel de fazer um contraponto para minorar a fragmentação do conhecimento escolar na disciplina de LP e Literatura, no universo formativo desses cursos que se dizem integrados.

As análises evidenciaram que não consta, no *corpus* da matéria linguística documental, um item ou uma discussão específica que tematize sobre a integração. Essa é uma observação bem pertinente porque a proposta curricular de LP do IFRN contempla, em sua composição estrutural, uma seção denominada concepções basilares, na qual se apresentam conceitos ditos como estruturantes do documento. No âmbito pedagógico estão enunciadas as concepções de educação, ensino-aprendizagem, avaliação e sujeito. No âmbito do currículo de linguagem estão construídos os discursos sobre linguagem/língua, texto, conhecimento linguístico e literatura. Todavia, esse rol não inclui a noção de integração curricular. Percebemos, do não-dito, a carência do devido tratamento a essa abordagem, assim como o fez com os demais conceitos. Como o documento não assume, expressamente, a integração como categoria de relevância para a consecução do currículo integrado, conseqüentemente seus significados não são encontrados enquanto categoria teórico-conceitual ou como pressuposto didático-pedagógico.

O conjunto das formulações produzidas nas análises referentes a E1, E3, E4, E5 e E6 nos leva a inferir que essa urdidura tanto reforça como costura a noção de integração curricular que vem se construindo nos enunciados concretos da PTDEM-LP. O conceito que vai se modelando nessa proposta, ainda que espessos, carrega conotação positiva, inclusive no entrelaçamento dialógico que estabelece entre o que diz de si com o que traz do discurso de *outrem*, reverberadas em vozes de teóricos, de teorias e de discursos oficiais outros, os quais alargam os sentidos de integração curricular. Com isso, atestamos que a PTDEM-LP do IFRN não se furta de assumir a integração como princípio curricular. Ainda que não diga de forma expressiva, apreendemos os sentidos de integração curricular aparecem na interpretação daquilo que o documento enuncia pelo discurso.

Notamos, até aqui, que o percurso construído nesses enunciados vai se organizando a partir do uso de marcas linguísticas que induzem à retomada, ao reforço ou ao reenunciação do que já -dito sobre o modelo de currículo definido para os cursos técnicos do IFRN. A nosso ver, o uso consecutivo de expressões como: “o modelo de currículo integrado definido como ideal”, “nesse modelo”, “alía esse ideal” e “nesse currículo”, conectadas pelo fio do discurso, produzem o efeito primordial de comunicar ao interlocutor o modelo de currículo definido nessa proposta curricular de LP e de conduzir o dito sobre o modelo como diretriz/orientação, sem perdê-lo de vista. Sob força desse enfoque enunciativo-discursivo, fica evidente a necessidade de se confirmar a definição pelo modelo de currículo integrado. Esse é um recurso importante, por ser uma proposta curricular de uma única disciplina que, por recomendação da legislação vigente que regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, deve ser pensada,

planejada e desenvolvida sob a perspectiva da integração. Por isso o reforço, pelo fio do discurso, é visto como uma valoração positiva.

O movimento de localizar os sentidos de integração curricular no *corpus*, objetivando compreender essencialmente seus significados, enquanto sustentáculo teórico-metodológico do documento, levou-nos à identificação de algumas dimensões de integração curricular que se sobressaíram da arena discursiva do documento.

A partir dos ditos enunciativos, damos sequência a segunda fase das análises, com o objetivo de identificar as dimensões de integração curricular expressas no documento, tendo em vista seus reflexos nos direcionamentos e nas proposições para o ensino e as práticas de linguagem no âmbito dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN.

5.2 AS DIMENSÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR QUE ATRAVESSAM A PTDEM-LP DO IFRN

Prosseguimos com mais uma etapa da análise documental, com objetivo de identificar as dimensões de integração apresentadas na PTDEM-LP do IFRN. Esta escolha se deu em razão de percebermos estar incorporadas no *corpus* algumas dimensões de integração que atravessam os enunciados do documento. Em razão de haver certa proximidade entre os aspectos “sentidos de integração” e “dimensões de integração”, convém esclarecer o que ambos representam, enquanto parâmetros de análises. Essa proximidade é decorrente, talvez, do fato de esses dois aspectos terem sido identificados pelo fio do discurso. O aspecto “sentidos de” remete à concepção de integração curricular construída no documento, isto é, são indícios discursivos que se traduzem em noções de integração. Já o parâmetro “dimensões de” remete a pilares articuladores da integração curricular, isto é, são aspectos identificados no documento que procuram dar materialidade aos modos de fazer a integração ou apontam extensões de integração curricular, funcionando como subsídios e caminhos possíveis como orientação à área de linguagem/LP.

Nesse cotejamento, identificamos quatro dimensões de integração curricular no *corpus*, a saber: dimensão de integração da prática educativa com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia; dimensão de integração como concepção de currículo integrado; dimensão de integração como interdisciplinaridade; e dimensão de integração da prática educativa em articulação com os saberes do cotidiano e experiências concretas do meio social dos estudantes.

Analizamos, cada uma delas, na sequência. Iniciamos trazendo as ideias apresentadas por E6.

Quadro 7 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E6: Nesse currículo, as disciplinas inter-relacionam-se por meio das dimensões tanto da prática educativa quanto das demandas sociais, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A proposta curricular configura-se em uma arquitetura que favorece a fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores. A disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração. (Prefácio, p. 2)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

E6 começa anunciando o que vem a ser, a nosso ver, a mais importante das dimensões de integração curricular expressas no documento: *a de integração da prática educativa com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia*. Ao trazer à tona a relação que precisa existir entre trabalho, ciência e cultura no currículo integrado da educação profissional com o ensino médio, além de se reportar à compreensão dos sentidos de integração curricular, E6 chancela essa diretriz como um fundamento basilar, valorada na condição de traçar um caminho a ser considerado na organização curricular de língua portuguesa, sem negar a disciplina, mas propondo uma fusão entre as fronteiras interdisciplinares. No enunciado, essa dimensão consiste numa provocação para que a disciplina saia de seu lugar de origem, de seus limites dominantes, e passe a buscar unidade, a transitar entre outras áreas, disciplinas, conteúdos, temáticas, vivências, para se deixar reger por uma forma particular de integração.

É importante enfatizar que a integração curricular albergada nos quatro eixos indicados nesse enunciado não é tributária somente do currículo integrado dirigido à educação profissional técnica. Essa é também uma propositiva orquestrada para o currículo formal que se desenvolve no âmbito do ensino médio propedêutico, já que a superação do caráter puramente enciclopédico, dualista, fragmentado e hierarquizante do currículo, relativa a essa etapa de escolaridade, é uma necessidade comum aos dois modelos de formação. Em termos de debate, esses direcionamentos são extensivos tanto ao ensino médio propedêutico e ensino médio integrado à educação profissional como ao currículo integrado e currículo formal. Por isso, aquilo a que se refere ao ensino médio integrado, que toma os pressupostos e fundamentos da formação humana integral, se aplica a ambos os modelos.

A nossa ressalva, entretanto, é a de que o princípio da integração no currículo formal e no currículo integrado não é a mesma coisa. É preciso ter clareza que, em termos metodológicos, a integração no currículo de LP, na proposição do ensino médio propedêutico, requisita um tipo de exigência. Já a integração pautada na proposta curricular de LP, na

articulação da educação profissional com o ensino médio, a exemplo dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, mobiliza saberes e articulações de outras ordens e naturezas. Em nossa compreensão, enquanto no currículo formal se exige integração dos conhecimentos sistematizados e selecionados, sejam organizados em componentes curriculares, disciplinas ou matérias, sejam em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., ou até isso tudo junto, no currículo integrado se exige mobilizar essa mesma articulação, além dos conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional. A integração é, nesse entendimento, o meio ou o mecanismo de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de maneira que a apropriação dos conceitos seja (inter)mediada por um sistema de relações de uma totalidade concreta (não compartimentalizada) daquilo que se pretende explicar/compreender/aprender (RAMOS, 2008).

Encontramos considerações no discurso de E6 que parecem potencializar os sentidos e ampliar o significado de integração no documento. Apreendemos, pois, dos elementos produzidos nesse discurso, que se dirigem diretamente à realidade de uma disciplina (língua portuguesa), organizada no âmbito dos cursos técnicos integrados (no modelo de integração da educação profissional com o ensino médio) e não do ensino médio puro (o propedêutico), que a dimensão de integração com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia toma uma direção diferenciada e bem mais ampla que a do currículo formal, tendo em vista a natureza do curso de associar educação geral e formação profissional, ao mesmo tempo. O enunciado apresenta um acento apreciativo de reforço, que advém da dimensão que a integração abrange, pois se estabelece além dos aspectos relativos ao currículo formal, nas conexões que envolvem o mundo do trabalho, seja com demandas particulares da área da formação técnica, seja com demandas mais gerais que cercam o trabalho, enquanto dimensão da vida humana e social, extensivas à cultura, à ciência e à tecnologia, conforme enuncia E6.

Nesses aspectos, o documento vai dando conta de dimensionar essa abrangência da integração curricular, como podemos apreender do complemento produzido no discurso de E7.

Quadro 8 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E7: Nesse sentido, a educação escolar visa, prioritariamente, edificar uma sociedade mais humanizada, cujos princípios norteadores da convivência social se pautem em valores éticos, laicos e democráticos, a partir dos quais se moldam as relações de justiça e equidade social. Essa concepção não se circunscreve, obviamente, a uma formação técnica e tecnológica, embora, obviamente, não a secundarize. (Concepção de educação, p.7).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Se perguntarmos ao documento: a serviço de que(m) está a formação delineada na PTDEM-LP do IFRN, certamente E7 responde, uma vez que traz elementos apreciativos importantes a esse delineamento. Segundo E7, o “formar para quê?” mantém correlação com uma visão de educação escolar (e, por sua vez, do perfil de formação linguística assumida no documento), a serviço da construção de uma sociedade mais humanizada e de uma convivência social perfilhada em valores éticos, laicos e democráticos, moldada por relações de justiça e equidade social. Os argumentos apresentados posicionam a proposta curricular de LP do IFRN frente ao desafio de se contrapor a outros interesses mais imediatistas (como os interesses mercadológicos) para acolher a perspectiva da formação humana em sua plenitude, em um cenário em que formação geral e formação técnica e tecnológica não seguem rumos diferentes, nem uma está a serviço da outra. Esse equilíbrio está no horizonte dimensionado pela integração curricular, é a dose, o suplemento que dá sustentáculo e materialidade a essa dimensão. Notemos, pois, que esses elementos estão enviesados na articulação dos eixos de integração curricular contidos nessa primeira dimensão, valorados no documento em defesa de uma perspectiva curricular menos fragmentada.

Quadro 9 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E8: Nessa perspectiva, aprender envolve aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais do sujeito, que, amalgamados em consonância, possibilitam a formação humana em uma perspectiva integral e a interferência qualitativa no mundo. (Concepção de ensino-aprendizagem p.7).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

E8 valora, ainda mais, essa dimensão ao endossar a integração da prática educativa com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia no acento apreciativo dos significados de aprendizagem humana. Consiste no importante esclarecimento de que aprender envolve aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais do sujeito, bem como atribui a esses mesmos fatores a possibilidade da formação humana em uma perspectiva integral e a interferência qualitativa no mundo. Assim direcionada, a proposta curricular de LP é apreciativamente valorada na proposição de organização pedagógico-curricular que faz para os cursos técnicos integrados, considerando o sujeito em suas identidades, em suas culturas, em suas necessidades, em suas potencialidades, em suas diferenças.

Voltando a mergulhar no discurso de E6, identificamos uma segunda dimensão: *a de integração com a concepção de currículo integrado*. Essa dimensão produz a diretriz de que as propostas curriculares sejam construídas de modo a contemplar a fusão entre as fronteiras interdisciplinares e a direcionar para a adoção de pesquisa, estudo e projetos integradores como

estratégias metodológicas. Desse discurso, percebemos um acento apreciativo que reside em duas frentes: no apelo para a adesão a estratégias metodológicas que deem viabilidade à integração; e na reivindicação para que a abordagem dos conteúdos escolares não se restrinja aos limites disciplinares. A ênfase é para que as disciplinas saiam da condição de dominante para se regerem por um mecanismo particular de integração que tanto dialoga com o modelo de currículo integrado como se alinha à prospecção de integração curricular. Nesse acento apreciativo, o documento coloca, mais uma vez, a sua impressão digital na definição pelo currículo integrado e acena para a integração. Não se trata de interdisciplinar, apenas. Há um esforço no discurso de E6 que valora a necessidade de integrar.

Do acento apreciativo que se estabelece no âmbito das estratégias metodológicas citadas, verificamos que a PTDEM-LP do IFRN faz referência a essas mesmas estratégias nos procedimentos metodológicos das ementas e programas das quatro séries da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, na parte dedicada aos procedimentos metodológicos, conforme se apresenta no *corpus*. O registro está linguisticamente expresso com a palavra “pesquisa” e com o termo “desenvolvimento de projetos”.

É interessante observarmos, ainda, no modelo oficial da matriz curricular dos cursos técnicos integrados (IFRN, 2012 – Figura 2), que localizamos os projetos integrados incorporados à matriz como um componente curricular obrigatório, a ser realizado dentro da Prática Profissional. Ou seja, dada a natureza da metodologia de projetos que buscam aliar teoria e prática, vivências escolares, demandas sociais e experiências do cotidiano, ensino, pesquisa e extensão, dentre outros requisitos que podem envolver essa articulação, assegurar expressamente o desenvolvimento de projetos integradores, estratégia metodológica descrita no discurso de E5, é uma diretriz que valora positivamente essa segunda dimensão de integração. Este reforço também é recorrente nas ideias apresentadas em E9.

Quadro 10 - Recorte retirado da PTDEM-LP do IFRN

E9: Ainda na mesma circunscrição, cabe, ao educador, proporcionar situações de ensino-aprendizagem que se estabeleçam entre o sujeito e a forma de esse sujeito aprender. Cabe, ao educador, pois, criar as possibilidades de produção e de construção do conhecimento, ancorando a prática pedagógica em três eixos basilares – interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. (Concepção de ensino-aprendizagem p.7).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O discurso acima toma como centralidade a proposta curricular de linguagem/LP no Instituto e traça orientações de como devem acontecer as situações de ensino-aprendizagem para que o sujeito, de fato, aprenda. Recorre aos três eixos basilares da produção e a construção

do conhecimento linguístico como garantia de ser esse o caminho para dá um direcionamento preciso: que as práticas pedagógicas sejam interdisciplinares, contextualizadas e flexíveis. O fato é que esses três eixos se remetem aos fundamentos do ensino médio integrado e do currículo integrado, respectivamente. Em termos metodológicos, são também consideradas categorias estruturantes da integração, por constituírem, didaticamente, um movimento possível de fazer a integração curricular acontecer na prática. Por isso a dimensão de integração se expressa pela aliança que estabelece com o currículo integrado.

Vemos, em E9, um direcionamento importante para a consecução desse documento, haja vista que a diretriz descreve literalmente três eixos basilares sob os quais a prática pedagógica deve estar ancorada. Considerando a relevância das condições detalhadas nesse enunciado, julgamos ser conveniente perscrutar referenciais curriculares oficiais vigentes, a fim de identificar possíveis relações dialógicas do documento acerca dos princípios localizados no *corpus*.

Consultamos, primeiro, a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a fim de examinarmos se haveria alguma procedência originária dos princípios citados e nada foi referido de forma específica, apenas o disposto no Artigo 36-B, de que as definições das diretrizes curriculares nacionais, no âmbito desses cursos, são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Na sequência, encontramos duas ressonâncias desses princípios em referenciais curriculares nacionais vigentes.

Na primeira, verificamos que o discurso de E9 reproduz princípios que dialogam explicitamente com o teor dos incisos V e VII, Art. 6º, da Resolução nº 6, que traça Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio-DCNEPTNM (BRASIL, CNE-MEC, 2012). De acordo com esse referencial, os currículos dos cursos integrados devem contemplar os princípios da contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade de modo a favorecer “a compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. [...]”. Esse mesmo referencial ainda recomenda a flexibilidade na organização curricular, orientando para que sejam previstos, dentre outros, componentes curriculares, módulos, projetos, “desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem”

Na segunda, averiguamos, nas DCNEM (BRASIL, CNE-MEC, 2018, *grifos nossos*), a existência de uma diretriz bem próxima a dois dos três princípios descritos por E9. Localizamos, nos dispositivos do § 11, do Art. 17, Capítulo II, que trata das formas de oferta e organização,

a previsão de que a “contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos”. Não é objetivo nosso analisar o teor discursivo desse dispositivo com mais profundidade, do ponto de vista da interdiscursividade com o documento em análise, interessou-nos, somente, evidenciar a provável relação dialógica que se estabelece no tocante aos princípios citados. Destacamos, desse trecho, a recomendação de que seja assegurada a contextualização e a interdisciplinaridade na articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e na interlocução dos saberes, vindo a reforçar, pelo viés dos princípios, a dimensão de integração com a concepção de currículo integrado.

Das relações estabelecidas nessas duas consultas feitas, concluímos que a recomendação explicitada em E9 ressoa a voz do discurso oficial, presente em dois referenciais vigentes nacionalmente, ambos emitidos pelo CNE/MEC. Com isso, podemos afirmar que a orientação para que haja interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade produzida no discurso desse enunciado faz menção aos mesmos princípios e direções contidos tanto no referencial curricular para a educação profissional técnica de médio como se aproxima do disposto nas DCNEM para o ensino médio propedêutico, em relação à organização curricular. Os elementos expostos atendem aos pressupostos, dão sustentáculo legal aos princípios enunciados e mostram haver relação dialógica de convergência, ligando o documento a diretrizes nacionais vigentes para essa oferta educativa. E9 produz uma valoração positiva, tendo em vista que a recomendação feita, além de respaldar as diretrizes dadas, também reforça esses princípios como sendo fundamentais para a edificação de propostas constituídas sob o esteio do currículo integrado. Ainda que ecoe a voz do discurso oficial, chama-nos a atenção o fato de que ambos os referenciais – as DCNEM e DCNEPTNM – não estão presentes entre os que foram citados como ancoradouros do documento, conforme notificamos anteriormente, na análise contextual que fizemos no início deste capítulo. Entretanto, é inegável que as vozes do discurso oficial dos dois ecoam no *corpus*. É bem provável que esse fator advenha de ecos que o documento reproduza de outras fontes oficiais, como regulamentos, decretos e até dos regimentos internos do Instituto, como o Decreto 5.154/2004 e o próprio PPP institucional.

Prosseguindo com as análises, do registro de uma das notificações linguísticas que fazem remissão direta à palavra integração do *corpus*, identificamos a possibilidade da terceira dimensão integração que emerge do documento: *a de integração como interdisciplinaridade*. Vejamos o que se apresenta em E10.

Quadro 11 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E10: Entende-se que o ensino de conhecimentos linguísticos deve ser guiado por ações capazes de estabelecer integração entre esse conhecimento, a produção e a compreensão de textos e o estudo do léxico. (Concepção de conhecimentos linguísticos, p. 12).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vimos que a interdisciplinaridade aparece expressamente em E9 como um princípio que nutre a dimensão de integração como a concepção de currículo integrado. Já em E10, os modos de enunciar a palavra “integração”, tecidos pela via do discurso, remetem mais à compreensão de interdisciplinaridade. Percebemos isso, uma vez que a formulação discursiva de E10 propõe que, na disciplina de linguagem/LP, o ensino de conhecimentos linguísticos seja guiado por práticas educativas que estabeleçam integração “entre” os conteúdos desse eixo de conhecimento (o linguístico) e a produção e a compreensão de textos e estudo do léxico.

Interpretamos, do exposto em E10, um sentido de integração que promove interdisciplinaridade no ensino dos conhecimentos linguísticos, na articulação desses saberes com outros eixos que a proposta vincula como sendo da própria área, como a produção e a compreensão de textos e o estudo do léxico, expressado exatamente assim. Configurando a dimensão de integração como interdisciplinaridade, somente à luz desse discurso, arriscaríamos em dizer que a integração, sob o acento apreciativo da dimensão interdisciplinar em linguagem/LP, como está dito, sugere articulação somente com esferas de conteúdo restritos ao currículo da área de linguagem, estruturados segundo a proposta curricular da disciplina LP e Literatura.

Decerto que a dimensão de integrar como interdisciplinaridade, como suscita o discurso de E10, é possível e necessária, mas os modos de dizer não são suficientemente satisfatórios, se considerarmos que universo formativo dos cursos integrados regulares requer outros patamares interdisciplinares. O documento apresenta, como eixos da área de linguagem, a estruturação em três planos: conhecimentos linguísticos, texto (leitura e produção) e literatura³⁴, seguindo a propositura dos referenciais curriculares nacionais vigentes. Entretanto, observamos haver uma supressão de um deles nesse enunciado. Não se trata aqui de negar que a leitura envolve o trabalho com o texto literário, também. Ocorre que vemos a omissão da expressão

³⁴ Foram identificadas no *corpus* as noções de texto, conhecimento linguístico e de literatura, como sendo os eixos do ensino da língua portuguesa da proposta curricular analisada. Ressaltamos que a articulação entre os eixos do ensino, como expectativa de trabalho e propositura teórico-metodológica para o currículo de LP, segundo as bases teórico-metodológicas referenciadas na área de linguagem, vão além do que está posto na BNCC-Em e demais referenciais curriculares em circulação no Brasil. A proposta curricular apresenta os eixos citados, assentando-os em conhecimentos linguísticos, texto (leitura e produção) e literatura.

literatura, na condição de eixo, como uma fragilidade da proposta, pois produz um apagamento em relação à própria estrutura composicional, por deixar de dizer da possibilidade de integrar, interdisciplinando, com os conteúdos do eixo de literatura, assim como o fez com os outros dois eixos. A possibilidade de interdisciplinar em literatura fica a depender da compreensão e da abordagem do planejamento docente. Ainda que haja um sentido de integração como atitude interdisciplinar, convém esclarecermos que interdisciplinaridade não é cargo de conhecimentos linguísticos como um eixo vertical que atravessa o ensino da LP, articulando-se com os eixos da leitura e da produção como postula o documento. Espera-se que essa interdisciplinaridade ocorra pelo trabalho com a leitura e mesmo com a produção de texto, mas que também favoreça o incentivo ao diálogo que precisa ocorrer entre a linguagem com outras áreas acadêmico-científicas entrecruzadas nesse modelo formativo (podendo articular técnica e tecnologia, cultura, trabalho, ciência) e entre outras esferas que ultrapassem a língua portuguesa (disciplinas, assuntos, matérias, temáticas etc.). O discurso deixou de sugerir ou de expandir as possibilidades de integrar/interdisciplinar o ensino dos conhecimentos linguísticos com a totalidade das disciplinas e áreas que abrangem o todo do currículo, no âmbito dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN. Analisando somente sob esse ângulo, o enunciado acaba por fragilizar a integração (curricular) enquanto dimensão interdisciplinar, por dar exclusividade a certos eixos conteudista da área de linguagem e relegar a organização disciplinar da integralidade curricular do curso.

Importa dizer que o ensino de conhecimentos linguísticos, na perspectiva da integração curricular, perpassa por práticas interdisciplinares que articulem os eixos de ensino da língua, conforme enuncia o documento, mas não é suficiente dizer só isso. Considerando o nível de interação contida nas finalidades comunicativas da proposta curricular em questão, a pouca amplitude que alcança essa diretriz pode levar o interlocutor a interpretar essa dimensão nos limites daquilo que está enunciado, apenas. Compreendemos que a disciplina de LP e Literatura constitui uma importante via de integração curricular que se elastece e abrange muito mais do que descreve E10. Teoricamente, a dimensão de integração curricular como interdisciplinaridade, em linguagem, pode acionar recursos didáticos, percursos metodológicos, alternativas pedagógicas e estratégias das mais variadas naturezas que podem colaborar em minorar o fracionamento do saber escolar na articulação entre vertentes dentro da própria área de linguagem, conforme está organizado o currículo, entre disciplinas distintas e, sobretudo, no isolamento entre as áreas da formação geral e da formação técnica. Inclusive, na matriz curricular dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, a disciplina LP e Literatura é a única que está distribuída durante os quatro anos/séries, como podemos visualizar na Figura 2,

uma posição que, *a priori*, favoreceria um maior diálogo interdisciplinar entre essa disciplina com as demais.

Ao continuarmos perscrutando o *corpus*, verificamos que a compreensão dessa dimensão de integração não se encerra nos já-ditos em E10. Como já prevíamos que haveria proximidade entre as categorias sentidos e dimensões de integração curricular, fez-se necessário a reanálise de dois dos enunciados citados anteriormente, dada a amplitude dos discursos produzidos. Ambos trazem considerações que ampliam, complementam e explicam, com elementos mais consistentes, a dimensão de integração como interdisciplinaridade, como constatamos nas análises seguintes. Esse processo nos remete a Bakhtin (2003), quando afirma que o enunciado estabelece relação de anterioridade e posterioridade (ou de antecessor e sucessor) com os demais que perfazem a contínua teia de um ato comunicativo de igual natureza documental. Significa dizer que o elo discursivo do *corpus* entrelaça E2 e E6, confirmando que esses enunciados estão orientados tanto para o já-dito quanto para o que ainda será dito, num movimento dialógico que se mostra pelo fio do discurso, seja pelo reforço, seja pela refração, seja pelo acréscimo ou complemento de ideias.

Para facilitar a leitura, reproduzimos os dois enunciados juntos, no quadro 12 abaixo, mantendo a mesma numeração que já os referenciamos antes.

Quadro 12 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E2: Alia esse ideal à organização de um currículo para os cursos técnicos de nível médio em que se conectam a integração e a disciplinaridade, comumente representadas em instâncias opostas. (Prefácio, p. 2)

E6: Nesse currículo, as disciplinas inter-relacionam-se por meio das dimensões tanto da prática educativa quanto das demandas sociais, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A proposta curricular configura-se em uma arquitetura que favorece a fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores. A disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração. (Prefácio, p. 2)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A ideia trazida por E2 sugere conexão entre integração e disciplinaridade. Do dito está implícito um pressuposto: uma possível unidade, um ponto de encontro, um diálogo. Ladeados estão disciplinas e integração, sendo que algo os une, que é a organização do currículo, ou seja, o elo é dado pelo currículo integrado, que é o modelo definido seguido no IFRN. Parece ser esse o desenho, o esboço que se delineia do enunciado. O acento apreciativo faz alusão a unicidade disciplinar, ao mesmo tempo em que sugere aproximá-las, conectá-las,

metodologicamente. A nosso ver, essa é uma dimensão de integração que ganha materialidade teórico-metodológica na interdisciplinaridade. Diferente de E10, vemos na dimensão de integração construída nesse discurso, indícios de um chamamento para que as disciplinas do currículo (e não somente eixos de uma mesma área) se aproximem, dialoguem. Considerando se tratar de um documento que, em tese, está projetado para associar educação profissional ao ensino médio, é bem possível que a ideia contida no discurso de E2 manifeste modos de dizer do movimento de integração curricular como interdisciplinaridade que deve acontecer no ensino e nas práticas escolares, na disciplina de LP no decorrer do curso, de tal modo que as disciplinas se conectem e as fronteiras interdisciplinares se fundem, conforme complementa E6, alcançando um resultado bem superior à integração restrita a uma só área, a de linguagem, como compreende E10. Entretanto, são só conjecturas, haja vista não haver profundidade discursiva suficiente em E2 para assegurar que esse seja o alcance dessa diretriz.

E6 descreve uma diretriz que tem acento apreciativo primordial na primeira dimensão de integração já analisada – a da prática educativa com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia integração. No entanto, o discurso produzido acena na direção de outra dimensão. A orientação de que as disciplinas se inter-relacionem vão além dos eixos contemplados, atravessando extensivamente aspectos inerentes à terceira dimensão – a integração como interdisciplinaridade. Da recomendação dada, interpretamos que, caso a referida inter-relação esteja orientada de tal modo que a disciplina deixe de ser dominante para subordinar-se a ou reger-se por uma forma particular de integração. Para nós, a particularidade enunciada valoriza a integração curricular enquanto transposição didática viabilizada pela interdisciplinaridade.

A última dimensão constatada no corpus é *de integração da prática educativa em articulação com os saberes do cotidiano e experiências concretas do meio social dos estudantes*. Essa dimensão compreende um desdobramento da prática educativa com as demandas sociais (ciência, trabalho, cultura e tecnologia), em uma abordagem mais voltada à natureza dos dois aspectos envolvidos. No documento, essa dimensão é valorada pela concepção de linguagem traçada e pelo conteúdo dos três eixos estabelecidos na proposta (conhecimentos linguísticos, texto e literatura), na relação que busca estabelecer entre a abordagem das práticas de linguagem com a concretude do cotidiano dos estudantes e das vivências experienciais do meio social circundante. Vejamos como esses aspectos se expressam no documento, a partir do conjunto de enunciados trazido do *corpus* e organizado no quadro 13.

Quadro 13 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

<p>E11: Assumir, portanto, essa perspectiva implica entender os sujeitos (o autor e o ouvinte/leitor) em uma relação interativa de influências e de valores. Implica fazer, das práticas pedagógicas, <u>caminhos para a compreensão da linguagem como</u> ferramenta multifacetada e indispensável à vida social. Nesse sentido, <u>as práticas pedagógicas remetem para a formação emancipatória dos sujeitos necessária ao mundo do trabalho e à vida de modo geral</u> (Concepção de linguagem, p. 9).</p>
<p>E12: Nessa perspectiva, a apropriação devida desse conhecimento possibilita um desempenho comunicativo mais profícuo dos sujeitos, <u>garantindo-lhes uma desenvoltura mais eficiente nos meandros sociais da construção de sentidos</u> e, como consequência, <u>nos exercícios da cidadania</u> (Concepção de conhecimento linguístico, p. 10).</p>
<p>E13. Nesse entendimento, os sentidos (de texto) são construídos, entre outros fatores, <u>pela materialidade da linguagem, pela situação interativa dos interlocutores e pelo contexto sócio-histórico do qual estes fazem parte</u> (Concepção de texto, p.12).</p>
<p>E14: Trazer, portanto, objetos arrolados como literários para a esfera do ensino-aprendizagem significa, sobretudo, <u>valorar o desenvolvimento da sensibilidade e da formação crítica e estética do aluno</u> (Concepção de literatura, p.11).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Analisando a materialidade discursiva de E11, E12, E13 e E14, vemos que a orientação para que o ensino e as práticas de linguagem considerem a realidade em que os estudantes estão inseridos atravessa todos os enunciados do quadro. Percebemos, pois, um acento apreciativo tecido na urdidura das concepções da área de linguagem produzidas no *corpus*, que acentua a necessidade de que ensino e práticas em língua portuguesa se ocupem da linguagem em todas as suas vertentes e em suas múltiplas dimensões de uso social. Em nossa apreciação, o documento abona abordagens languageiras, puramente instrumentais e meramente escolares, quando propõe a abrangência dos três eixos conteudista previstos na proposta curricular para a área de linguagem – conhecimentos linguísticos, texto e literatura, de modo a relacionar as práticas de linguagem à vida real, ou seja, às vivências sociais dos estudantes. O documento diz valorar o desenvolvimento e a sensibilização para a formação crítica e estética dos alunos, considerando ser esse um trajeto indispensável ao alcance da formação emancipatória de estudantes capazes de atuar na vida, de um modo geral, e no mundo do trabalho, de modo específico, conforme apreendemos nos discursos de E11 e E14. Ao compreender as práticas de linguagem sob o ângulo de um processo amplo que extrapola os limites da sala de aula, a proposta curricular pressupõe que o ensino de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados dos IFRN seja mediado por situações interativas reais e contextualizado com o entorno sócio-histórico dos estudantes, propiciando “desenvoltura mais eficiente nos meandros sociais da construção de sentidos e, como consequência, nos exercícios da cidadania” conforme o exposto por E12 e E13. O pressuposto que orienta o ensino imbricado nessa dimensão, como foi

esclarecido, mantém consonância com os modos de integração curricular, nos planos teórico-pedagógicos e metodológico. Os termos da articulação de saberes do cotidiano e experiências concretas do meio social dos estudantes, segundo enunciado, valoram o documento, uma vez que a proposta curricular incentiva para uma formação linguística autônoma, crítica, cidadã e emancipatória do sujeito, de tal modo que ele possa atuar e agir socialmente, com desenvoltura. Esse viés curricular inclui a apropriação do conhecimento linguístico escolar, mas não se limita a ele; inclui aprender para atuar no mundo do trabalho, mas sem focar exclusivamente em habilidades laborais; inclui articular práticas de linguagem que desenvolvam o potencial reflexivo do sujeito para tomar posições e decisões, fazer escolhas, processar informações, dentre outras categorias que o trabalho humano aciona e os intervenientes ideologicamente cindindo nas questões da divisão social do trabalho demandam. Pelo teor discursivo que suporta e os acentos apreciativos importantes que apresenta, essa nos parece ser uma dimensão de integração curricular vital para o documento.

Examinado o *corpus*, encontramos materialidade discursiva formuladas em dimensões de integração curricular que adentram os sentidos e valoram o documento, passando a se constituírem em pilares da articulação da educação profissional com o ensino médio (que associa educação geral e formação técnica), na mesma proporção que vai se delineando o papel que exerce a disciplina de linguagem/LP nesse contexto formativo.

A seguir, introduziremos a terceira fase das análises, que objetiva perscrutar como está estruturada a proposta curricular da área de linguagem/LP do IFRN e o que está proposto para a formação linguística no documento, na perspectiva da integração curricular.

5.3 O PERFIL DE FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DELINEADO NA PTDEM-LP DO IFRN: BUSCANDO CONEXÕES COM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O documento da PTDEM-LP do IFRN apresenta uma estrutura composicional curricular organizada em blocos. Localizamos seções das concepções basilares de âmbito pedagógico, dos conceitos estruturantes do currículo da área de linguagem-LP, das implicações metodológicas para o ensino e das ementas norteadoras e programas de disciplinas. Verificamos, ainda dentre as concepções basilares de âmbito pedagógico, as noções de educação, ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem e sujeito. No bloco dos conceitos estruturantes do currículo da área de linguagem/LP, identificamos as concepções de linguagem, texto, conhecimentos linguísticos e literatura. Na parte das implicações metodológicas, contatamos orientações e diretrizes para os eixos de conhecimentos linguísticos, leitura e produção de texto e literatura. Encontramos

ementas norteadoras e programas de disciplinas relativos as quatro séries correspondentes a cada ano de duração dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN. A tessitura desse construto parece ter sido elaborada em meio a um processo complexo de ampla articulação discursiva. Percebemos isso a partir de alguns esclarecimentos trazidos por E15.

Quadro 14 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E15: Quanto às concepções basilares (concepção de educação, ensino-aprendizagem, avaliação, sujeito, linguagem, texto, conhecimentos linguísticos e literatura), traçou-se, para cada uma delas, um eixo teórico no qual se pudesse albergar um conjunto de posições epistemológicas dialogantes, visibilizando-se, assim, a complexidade e a diversidade dos estudos que tematizam tanto educação quanto linguagem. Por esse motivo, evitaram-se remissões centradas, especificamente, em um determinado pensador ou uma determinada perspectiva. Ofereceu-se, em contrapartida, um leque de caminhos autorais para elucidação dos aportes teóricos que sustentam, direta e indiretamente, os posicionamentos assumidos no documento. (Introdução, p. 05).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Por meio do discurso de E15, o documento anuncia ter percorrido diversas posições teóricas existentes (que tematizam tanto a educação quanto a linguagem) e eixos epistemológicos que se mostraram ser mais dialogantes do que adversos. Do excerto acima, “traçou-se, para cada uma delas, um eixo teórico no qual se pudesse albergar um conjunto de posições epistemológicas dialogantes”, inferimos não ter sido uma elaboração simples e nem fácil. É quase perceptível, aqui, o caráter coletivo do processo de produção documental, uma vez que a declaração dada de juntar posições epistemológicas distintas pode ser interpretada, também, como resultado de um esforço em conciliar diferentes posições advindas das vozes que resem os sujeitos que enunciam o documento. O discurso produzido atribui a esse construto a condição de referencial que alicerça a referida proposta curricular em concepções, noções, pressupostos, conceitos, teorias e metodologias aparentemente essenciais à tessitura documental. Os outros dois destaques, sublinhados na sequência, evidenciam que somente foi possível encontrar eixos dialogantes nas duas frentes – educação e linguagem – porque se evitou restringir teorias e teóricos e se alargou as possibilidades de inserção das perspectivas abordadas. As incursões epistemológicas e autorais elucidadas, valoram o documento por sinalizarem que as concepções basilares se configuram “aportes teóricos que sustentam, direta e indiretamente, os posicionamentos assumidos no documento”, conforme o declarado em E15.

Em sendo o currículo integrado o modelo assumido expressamente no documento e a integração (curricular) evocada no *corpus* como fluidez metodológica pelo discurso, emergindo nas entrelinhas das dimensões identificadas e nos sentidos de sua arena discursiva, como recorte teórico-metodológico, interessa-nos analisar o que revelam os enunciados produzidos acerca

dos dois blocos de concepções definidas como basilares, observando o foco proposto para a disciplina de linguagem-LP e o perfil de formação linguística traçado no documento.

Analisamos, por primeiro, o que diz a matéria linguística documental acerca das concepções basilares de âmbito pedagógico, assim denominadas para fins dos parâmetros e aspectos de análises, observando como os ditos enunciativos refratam diretrizes e orientações para ensino e às práticas de linguagem/LP nesses cursos do IFRN, na perspectiva da integração curricular.

As noções de educação, sujeito, ensino-aprendizagem e avaliação encontradas no *corpus* mantém um elo agregador no delineamento teórico-conceitual empreendido. Ao contrário dos dois parâmetros analíticos anteriores – os sentidos de integração curricular e as dimensões de integração –, esses quatro aspectos aparecem explicitamente pelo formalismo linguístico, sendo facilmente localizados nas partes da estrutura composicional do documento.

Observamos que a maioria dos enunciados apresenta acento apreciativo que tanto potencializa um alinhamento teórico entre as noções produzidas como as conectam entre si, complementando-se nos conteúdos expressos, reforçando as ideias difundidas e até retroalimentando seus significados pelos elos dialógicos dos discursos já-ditos e prefigurados da rede enunciativa do documento. É pertinente dizer, também, que os itens examinados se apresentam como fundamentação indispensável ao documento. Elas albergam, em seu conjunto, o perfil de formação linguística da proposta curricular em análise, como detalharemos nas análises mais adiante.

Localizamos, nos enunciados que tecem a concepção de educação, definições que delimitam o foco da disciplina de linguagem-LP do IFRN e que demarcam os contornos da formação linguística delineados no documento, conforme apresentamos no quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E16: Entende-se educação como um processo contínuo – intra e extramuros escolares – de formação dos sujeitos. [...] defende-se que esse processo deve se centrar no desenvolvimento integral dos alunos, conduzindo-os para o exercício efetivo da cidadania crítica [...] Defende-se, portanto, um projeto educativo libertador, que se delinea, no caso, específico da área de linguagem, a partir da assunção de um entendimento de educação linguística de qualidade. Sob a égide dessa última, os sujeitos ganham maior possibilidade de autonomia e participação quando se tornam plenamente letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social e ao enfrentamento das mais diversas dominações ideológicas (políticas, consumistas, religiosas...) (BAUMAN, 2001; FREIRE, 2011a, 2011b, 2016; BAKHTIN, 2009, 2012; BAZERMAN, 2006; VAN DIJK, 2012). (Concepção de educação, p. 6).

E17: Cabe a essa educação linguística de qualidade, inserida no entendimento mais amplo de educação traçado neste documento, favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, habilitando-os para agir discursivamente nas diferentes esferas sociais (no trabalho, na escola, na família, na comunidade, nas associações etc.) (Concepção de educação, p. 6).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em E16 e E17 constatamos considerações indispensáveis à compreensão do perfil formativo delineado no documento. Esses discursos abrigam a essência da formação linguística assumida na proposta curricular de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN.

Ao definir a concepção de educação, o documento assume o perfil de formação linguística dessa proposta. Tomando como parâmetro as dimensões *intra* e extraescolar, o documento apresenta uma noção de educação compreendida não como produto final (resultado), mas como um processo (inacabado, *perene*) centrado no desenvolvimento integral dos estudantes e na condução para o exercício efetivo de uma cidadania crítica, como sendo aspectos indissociáveis. Esses fatores reaparecem aqui ecoando reflexos de discursos anteriores, confirmando um já-dito. É sob esse entendimento de educação que o documento parece se opor à formação para o domínio dos conhecimentos linguísticos e anuncia um perfil de formação assentado em uma educação linguística de qualidade. O perfil de formação linguística declarado recebe valorização na defesa de um projeto educativo libertador que propõe.

A diretriz dá uma orientação precisa para que a proposição para a formação linguística se realize, de fato, como educação linguística de qualidade. E17 diz ser necessário contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e que o ensino não se furte de desenvolver práticas voltadas ao exercício da cidadania crítica dos estudantes, defendendo ser essa a forma como “os sujeitos ganham maior possibilidade de autonomia e participação quando se tornam plenamente letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social”. Muito embora se estruture a partir das peculiaridades da disciplina/área, observamos que o documento inclui o domínio dos conhecimentos linguísticos, mas amplia o leque dos direcionamentos, ao atentar para a necessidade de uma educação linguística centrada na formação de um sujeito crítico e reflexivo, que aprenda (dentro e fora da sala de aula) a pensar por si próprio, a refletir sobre seu papel na sociedade e que encontre novas possibilidades ou maneiras de atuar proativamente no contexto em que está inserido.

A nosso modo de ver, o termo “de qualidade” é atribuído sob a égide de um paradigma de educação que sugere uma formação linguística para além do domínio das estruturas linguísticas, na qual os estudantes (especialmente os da educação profissional integrada ao ensino médio) vão aprender outras funções para a escrita, além da língua instrumental e dos conhecimentos linguísticos que servem exclusivamente à vida/prática escolar. Segundo o documento, o cerne da formação linguística da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, além de prevê o domínio de conhecimentos linguísticos, prima por uma educação linguística de qualidade, edificada sob a égide de uma

formação linguística cidadã e crítica, que tenha o estudante como centro de um processo educativo, com possibilidades e potencialidades de atuação na escola e fora dela. Da proximidade estabelecida entre o concebido como educação (no âmbito escolar) e o perfil entendido como educação linguística (“de qualidade”), presumimos que a expressão “de qualidade” adquire caráter eminentemente social e é valorada por estar referenciada na formação emancipatória do sujeito.

À ótica da ideologia da consecução de um projeto libertador, o discurso de E16 demarca uma posição axiológica decisiva da proposta curricular em questão. De um lado, o documento evoca uma assunção pelo princípio da formação humana integral. Do outro, propõe uma abordagem do trabalho com a linguagem que se projeta na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura como possibilidade de efetivar o currículo integrado.

A materialidade discursiva que produz a ideia de que a linguagem exerce um papel importante, como possibilidade de efetivar o currículo integrado na realidade da educação profissional com o ensino médio do IFRN, ganha valorização no enfoque curricular declarado por E17. Reforçando esse aspecto, o enunciado esclarece que o perfil de educação linguística de qualidade e conduzida ao exercício efetivo da cidadania crítica assumido perpassa pela extensão da prática de leitores e produtores proficientes, autônomos e reflexivos, favorável ao desenvolvimento da necessária competência comunicativa dos estudantes, de modo a habilitar os sujeitos para agirem discursivamente. Vemos se tratar, aqui, de um processo atravessado pela articulação das dimensões de integração do conhecimento linguístico escolar com as diferentes esferas das vivências sociais dos sujeitos e as diversas instâncias de atuações de seu meio circundante – na escola, na família, no trabalho, no bairro, na comunidade, nas associações, nas igrejas etc. Na perspectiva da formação posta, decerto que o documento projeta, pelo discurso, a linguagem/LP como sendo uma alternativa, uma possibilidade e uma via da integração curricular.

Os significados compreendidos no perfil formativo traçado para a área de linguagem, edificado sob o esteio de uma educação linguística de qualidade, cidadã e crítica, vai atravessando o discurso produzido nas demais noções de âmbito pedagógico presentes no documento. Encontramos materialidade discursiva que apresenta a noção de sujeito como um ser de subjetividades, historicamente circunstanciado e socialmente situado, conforme está retratado em E18.

Quadro 16 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E18: Entende-se sujeito como um ser historicamente determinado, construtor de cultura e atravessado pelas mais diversas ideologias. [...] Nesse sentido, encontra-se sempre em formação, aberto aos dizeres sobre o mundo (e aos modos como se constituem esses mesmos dizeres) [...] No exercício contínuo da cidadania. A tal dimensionamento, acrescenta-se que o sujeito assume um contorno sinalizado pela incompletude e pelo inacabamento. [...]. Cabe, pois, às práticas pedagógicas na esfera da linguagem, possibilitar que esse sujeito se aproprie, criticamente, dos mais diversos procedimentos languageiros, utilizando-os para o crescimento pessoal e para a interferência qualitativa no mundo. (Concepção de sujeito, 7-8).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O discurso de E18 tem acento apreciativo no conceito de sujeito com características e identidades próprias, um ser humano/social moldado nas e pelas interferências de seu meio, alguém que constrói cultura e é “atravessado pelas mais diversas ideologias”, ou seja, um sujeito essencialmente singular, por isso mesmo, irreproduzível. A ênfase valorativa desse conceito reside em situá-lo no paradigma do contínuo exercício da cidadania e na dinâmica do constante movimento de formação do ser humano, adensado nas expressões “incompletude e inacabamento”. Sob a expectativa do inacabamento do ser, o documento traça uma importante diretriz ao ensino e à prática de linguagem em sala de aula: “possibilitar que esse sujeito se aproprie, criticamente, dos mais diversos procedimentos languageiros, utilizando-os para o crescimento pessoal e para a interferência qualitativa no mundo”. Considerar o sujeito como um ser singular, inconcluso e incompleto, no contexto educativo escolar, implica entender o estudante em suas particularidades e diferenças, com potencialidades e limites, como pessoas que estão sempre aptas ao acesso ao conhecimento, sem estarem definitivamente prontas e nem acabadas, seja no âmbito das vivências sociais, seja no âmbito escolar, seja no âmbito de dimensões mais complexas do mundo do trabalho. A noção de sujeito imbricada nesse discurso transparece um terreno propício que se alinha ao perfil de educação linguística de qualidade, cidadã e crítica traçado, sob o qual o documento se apoia para orientar e conduzir a direção da prática languageira em sala.

Encerram as noções de âmbito pedagógico identificadas no documento os aspectos ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem. No construto de ambas, transparecem orientações e esclarecimentos inerentes a cada processo, que refratam em subsídios didático-pedagógicos importantes para a totalidade do documento. Ao examinarmos à materialidade discursiva da composição textual desses dois conceitos, na direção do nosso recorte metodológico, vemos enunciados que evidenciam considerações tecidas que mais retificam ou reforçam os já-ditos do que agregam novas informações às análises, a exemplo dos excertos destacados no quadro 17 a seguir.

Quadro 17 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E19: Entende-se ensino-aprendizagem como um processo integrado relevante à formação de sujeitos situados coletiva, social e historicamente. Entende-se também que esse processo é capaz de transformar a realidade. Nessa perspectiva, aprender envolve aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais do sujeito, que, amalgamados em consonância, possibilitam a formação humana em uma perspectiva integral e a interferência qualitativa no mundo (Concepção de ensino-aprendizagem, p. 7).

E20: Entende-se avaliação como um mecanismo inerente ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, ela precisa estar atrelada à concepção de conhecimento e de currículo como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. Nessa perspectiva, a avaliação pressupõe domínio do fazer pedagógico e clareza do conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido. Também pressupõe a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o entendimento do aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Assim compreendida, a avaliação possibilita sentido ao ensino-aprendizagem, tanto para o educando como para o educador. Ao assumir, pois, uma forma processual, contínua e cumulativa, contribui para o diagnóstico da situação da aprendizagem e para a tomada de decisão na busca da melhoria da qualidade dos desempenhos docente e discente. (Concepção avaliação, p. 7).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na discursividade do enunciado E19, transparece, mais uma vez, a valoração acentuadamente positiva em relação ao princípio da formação humana em uma perspectiva integral e à interferência qualitativa do sujeito no meio social em que se insere, via processo ensino-aprendizagem. O discurso que conceitua ensino-aprendizagem tem acento apreciativo em duas considerações que parecem ter sido enaltecidas no documento. A primeira ênfase consiste em dizer que é um processo integrado relevante à formação de sujeitos situados coletiva, social e historicamente; a segunda ênfase consiste em dizer que é entendido, também, como um processo que transforma a realidade do sujeito. Aqui, vemos atravessada uma teia dialógica que se faz pela reenunciação de discursos, interpretada como reacentuação discursiva de conceitos, significados e ideias já proferidos em meio a um entrelaçamento de sentidos que religam os discursos enunciativos entre si. Percebemos que essas manifestações discursivas, que evocam já-ditos, são produzidas para explicar (e fazer compreender) os atos de ensinar e aprender, por meio de elementos construídos no campo semântico, a exemplo da reiteração dos aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais do sujeito anunciados como uma amálgama de fatores que deve ocorrer de forma consonante nesse processo.

Deliberadamente (ou não), E19 reacentua discursivamente a noção de educação, de sujeito e mobiliza os sentidos de integração na construção do conceito de ensino-aprendizagem, alinhando-o a outros já produzidos e que ancoram o documento. É valorada na explicação dada de que aprender é um processo que implica convergência com os modos ensinar (e de avaliar) e com a visão de sujeito concebido em sua totalidade, de tal modo que o processo ensino-

aprendizagem não descola da dimensão humana e da dimensão social, implicando na diretriz de que o sujeito (o estudante) deve ser visto em sua inteireza.

Já examinamos que os significados do uso da expressão “projeto integrado”, produzido nesse enunciado, colabora para construir sentidos de integração que emergem no documento. Ou seja, a expressão “Entende-se ensino-aprendizagem como um processo integrado”, no contexto enunciativo em que está produzida, incorpora sentidos de integração enquanto concepção. Nesse aspecto, observamos que o documento dá uma diretriz importante para que os dois processos – de ensino (desenvolvido pelo professor) e de aprendizagem (desenvolvido pelo estudante) – sejam guiados como partes inseparáveis e continuamente interligadas. Porém, o modo de dizer do documento não reflete a natureza da abordagem da integração curricular quando da articulação da área disciplinar de linguagem no formato curricular dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN. Significa dizer que a explicação dada (ao interlocutor), para que o ensino-aprendizagem seja compreendido como processo integrado, não faz a devida referência em se tratando da aceção de integração curricular aplicada à área de linguagem-LP em articulação com as particularidades do contexto educativo em que essa proposta curricular está sedimentada. Em nossa percepção, o documento orienta ensinar e aprender como um processo indissociável na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, como se estivesse dialogando com o modelo de currículo formal para ser desenvolvido no ensino médio propedêutico. Com isso, a orientação dada não alcança, propositivamente, o escopo formativo anunciado de uma educação linguística crítica de qualidade para a realidade da integração da educação profissional com o ensino médio, ou seja, calcada no modelo de currículo integrado.

Olhamos analiticamente para o aspecto avaliação da aprendizagem, entendendo que a definição de diretrizes avaliativas é um campo complexo do movimento curricular, haja vista ser um mecanismo pedagógico compreendido e aplicado sob variáveis múltiplas, pois envolve formas, funções, objetivos, finalidades e até posturas (a)diversas. Em E20, a avaliação da aprendizagem é descrita como ato inerente ao trabalho pedagógico e está ancorada em um paradigma de conhecimento (sistematizado) e de currículo (escolar) “como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos”.

O horizonte temático valorativo do enunciado nos leva a presumir que há uma adesão por uma tendência de avaliação calcada mais como processo de reflexão do que como processo classificatório. Dizemos isso por que não identificamos discursos que conotem ou denotem primazia de critérios de aferição de notas ou conceitos. Ao contrário, o documento se contrapõe aos limites do ato de avaliar para aprovar e reprovar quando sugere a avaliação da aprendizagem como “busca da melhoria da qualidade dos desempenhos docente e discente” e como

mecanismo de verificação das potencialidades de um sujeito caracteristicamente criativo, crítico, autônomo e participativo. Isso recebe valoração apreciativa atribuída a dois fatores de desempenho: avaliar remete tanto à aprendizagem (discente) como ao ensino (docente). A partir disso, a avaliação da aprendizagem é compreendida como forma processual, contínua e cumulativa que favorece um diagnóstico permanente dos dois lados envolvidos no ato educativo (ensino e aprendizagem / docente e discente). Para o documento, a diretriz é que as práticas avaliativas nas disciplinas de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN devam estar assentadas nos seguintes pressupostos: a) da assunção do ato em sua forma tríplice: processual, contínua e cumulativa; b) do domínio do fazer pedagógico e clareza do conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido; c) da preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; e d) do entendimento do aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Em razão desta reincidência discursiva, encerramos que o enunciado se contrapõe à cultura tradicional de avaliação como etapa final (centrada totalmente no estudante), como resultado de provas e testes e como instrumento de verificação, apenas. Há um esforço da produção discursiva em fazer incluir que a avaliação da aprendizagem deve refratar em diagnóstico e compreensão do estágio de aprendizagem dos estudantes, que serve tanto para o aprimoramento dos saberes (ação centrada no aluno) como para o redimensionamento do ensino (ação centrada no professor).

Segundo o que está proposto, verificamos que o documento estimula atitudes avaliativas que visem verificar o alcance dos objetivos da aprendizagem dos conhecimentos trabalhados; possibilitar a identificação de avanços e dificuldades dos estudantes; e admitir a correção dos rumos e a reformulação do trabalho pedagógico em andamento, caso o resultado aponte para a necessidade de retomada no ensino, requerendo novas práticas, procedimentos e metodologias. A regularidade discursiva, materializada em diretrizes para a avaliação da aprendizagem no documento, ainda estabelece uma relação dialógica, uma vez que os sentidos produzidos nesse recorte ecoam a voz da teoria, originária da ideia de que o ato de avaliar na educação escolar somente é significativo se tiver como objetivo primordial a busca por caminhos para um melhor aprendizado (HOFFMANN, 2001).

Sobre as análises das concepções de cunho pedagógico identificadas – educação, sujeito, ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem –, concluímos afirmando que constitui uma abordagem que valora o sustentáculo teórico-metodológico da matéria documental, sobretudo por carrear produções e interações discursivas que enunciam e ancoram a tessitura do perfil de formação linguística da proposta curricular. Como constatamos, a arena discursiva produz um perfil de formação em linguagem, calcado em uma educação linguística de qualidade (cidadã e

crítica), cujo foco é formar estudantes plenamente letrados, leitores e produtores proficientes, autônomos e reflexivos, em um uma assunção declarada pela formação humana integral.

Os elementos apresentados nesse construto recebem valoração positiva especialmente por ser um referencial que pode refletir e refratar direcionamentos e proposições para o ensino e a prática de linguagem/LP no âmbito dos cursos do IFRN, apontando na direção de formar para além do domínio de conhecimentos linguísticos. Esta é uma posição axiológica do documento que se mostra pela demarcação de uma contraposição a um currículo de linguagem que esteja a serviço de perfis meramente instrumentais e distanciados de uma formação linguística escolar mais ampla e imbricada na participação plena na vida cidadã do sujeito, como um ser compreendido em sua integralidade.

No aspecto das concepções de âmbito pedagógico, a PTDEM-LP do IFRN revelou não ter muito a dizer a respeito da integração curricular em linguagem-PL, na relação que se estabelece com o formato dos cursos. As formulações enunciativas sublimam as quatro concepções como essenciais para orientar o ensino e as práticas de linguagem-LP, entretanto, os discursos não dão conta de abarcar questões e aspectos de âmbito pedagógico inerentes à natureza da integração face ao contexto formativo projetado. Falta o documento dizer mais e melhor sobre esse aspecto. Como já dissemos, não se trata de uma proposta curricular somente para a disciplina da área de linguagem-LP, dado que não é ensino médio puro, mas ensino médio integrado à educação profissional. Por esta razão, reiteramos que o documento deixou a desejar por não antever considerações ou dirigir-se diretamente à integração curricular. Avaliamos que não é suficiente que esses aspectos apareçam somente pelas entrelinhas dos sentidos, como majoritariamente vêm aparecendo, em reconhecimento às poucas (porém indispensáveis) conexões dialógicas de sentido estabelecidas até aqui. Essa não-declaração de aliança evidenciada no documento leva a um apagamento de ideias e a não contemplação de diretrizes mais direcionadas à integração curricular e ao favorecimento do currículo integrado.

Em que pese a ausência das concepções de sociedade, trabalho, ciência e tecnologia e a visão de mundo, julgamos ser essenciais para empreender o efetivo discurso de integração curricular no documento, em atendimento aos propósitos formativos contidos no modelo de currículo integrado definido para esses cursos. A não discussão desses aspectos, somada à ausência da devida abordagem sobre integração curricular em linguagem, são fatores que valoram negativamente o documento, uma vez que deixa de comunicar informações basilares ao interlocutor. Essa discussão, seguramente, auxiliaria na compreensão do papel que exerce a disciplina de linguagem-LP, se projetada (no currículo) como uma via de integração da

educação profissional com o ensino médio nos cursos do IFRN, dada à abrangência da educação linguística idealizada.

Traçado o foco da área de linguagem-LP e assumido o perfil de formação linguística da disciplina, a partir da materialidade do documento, prosseguimos com as análises, examinando o que sugere a proposta curricular de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos técnicos integrados do IFRN para a formação geral no espectro dessa disciplina. Desse modo, veremos como o documento lança os conceitos da área de linguagem, observando como são enunciados e o enunciam ao mesmo tempo, ou seja, o que esses conceitos dizem e o que orientam sobre o ensino e as práticas de linguagem-LP.

A seção dedicada à tessitura da concepção de linguagem no documento foi produzida com seis parágrafos, que trazem considerações, expressões entre outras abordagens enunciativas da noção de linguagem/língua assumida no documento. Essa noção é tomada como guarda-chuva para abrigar as demais noções da área e para nortear o ensino e as práticas de linguagem em sala de aula. Analisamos, por primeiro, um dizer do documento que parece defender ser esse o lugar da linguagem enquanto concepção-âncora na proposta curricular de LP do IFRN.

Quadro 18 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E21: Os posicionamentos do professor frente às atividades pedagógicas que desenvolve (tanto no âmbito da seleção de conteúdos quanto no âmbito da seleção de procedimentos metodológicos) encontram-se atrelados, de modo consciente ou não, ao que ele compreende como linguagem. Há, portanto, divergências conceituais a respeito da linguagem quando se enfatiza o domínio de termos técnicos em detrimento do controle sobre o funcionamento das cadeias sintagmáticas; quando se evidencia a caracterização estrutural de um determinado gênero discursivo em detrimento da vivência do aluno (ao menos na posição de ouvinte/leitor) com o referido gênero; ou, ainda, quando se excluem, como objetos para abordagem pedagógica, as manifestações languageiras não verbais. (Concepção de linguagem, p. 8).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É interessante observarmos como o discurso de E21 interliga os modos de se conceber a linguagem com suas implicações metodológicas no ensino e nas práticas de linguagem em sala de aula. Dizer que a postura do professor, frente as atividades que realiza, reflete a forma como compreende a linguagem é uma informação de força para a assunção da concepção de linguagem no documento.

Se considerarmos verdadeira a hipótese de que o currículo alimenta o ensino e as práticas educativas, o enunciado constrói a ideia de ser, conseqüentemente, verdadeira a afirmação de que a concepção de linguagem que alicerça uma proposta curricular de língua portuguesa influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. A consideração enunciativa de que “os posicionamentos do professor frente às atividades pedagógicas que

desenvolve [...] encontram-se atrelados, de modo consciente ou não, ao que ele compreende como linguagem” (E19), complementa o acento apreciativo do discurso, produzido na relação entre a função do currículo escolar, a concepção de linguagem assumida nesse currículo e em seus desdobramentos para o ensino e as práticas de linguagem. Isso por entendermos que o traço unificador da relação entre o conceber e o fazer docente é o currículo escolar, um instrumento que comunica, forma, alberga e difunde, ao mesmo tempo, a concepção de linguagem que ancora o ensino de língua portuguesa em dada realidade escolar. Reconhecer que “Há, portanto, divergências conceituais a respeito da linguagem”, como discursa E19, é também possibilitar a reflexão de que ensinar é ato político, pois além de articular método, teoria, concepções, envolve, ainda, atitudes, escolhas, decisões, posturas, posicionamentos que implicam no e para o aprendizado do outro.

Esse chamamento justifica a relevância da concepção de linguagem, mas também vai além desse dito. O documento se assume enquanto veículo propulsor de reflexão, produzindo um discurso que visa a mobilizar os interlocutores desse ato comunicativo a pensarem sobre a educação linguística que planejam e executam, o foco dado aos conteúdos que ministram, os pressupostos da metodologia que seguem, o objetivo que almejam alcançar nas atividades pedagógicas que desenvolvem, os procedimentos que adotam em suas práticas languageiras, sendo tudo isso reflexo do modo como concebem a linguagem. Podemos inferir, com base nisso, que o documento valoriza a concepção de linguagem enquanto cerne da prática languageira escolar antes mesmo de dizer como a concebe.

O quadro 19, a seguir, traz um conjunto de enunciados recortados do *corpus* que nos subsidia na compreensão do modo como o documento concebe a linguagem.

Quadro 19 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E22: Na esfera do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, entende-se que as práticas pedagógicas são regidas, direta ou indiretamente, por uma determinada concepção de linguagem, seja essa concepção visibilizada claramente ou apenas pressuposta, seja desenvolvida suficientemente ou apenas diluída. (Concepção de linguagem, p. 8).

E23: Acredita-se que, entre as diversas perspectivas possíveis para o entendimento conceitual da linguagem, as abordagens que priorizam as relações discursivas estabelecidas entre os sujeitos na vida social (ancoragens de base sociodiscursiva, sociointeracionista, enunciativa...) devem reger as práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no IFRN. (Concepção de linguagem, p. 8).

E24: Nessa circunscrição teórica (e, obviamente, enfocando aspectos pertinentes a esta PTDEM), interessa, sobretudo, a compreensão da linguagem como prática social, como uma ferramenta imprescindível à constituição do sujeito e à interferência desse sujeito no mundo. (P.13) (BAKHTIN, 2009; BAZERMAN, 2006; BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 2008). (Concepção de linguagem, p. 8).

E25: Devido a permitir tantos usos sociais, a linguagem não é fixa nem homogênea. Mostra-se em um leque bastante largo de possibilidades, em um conglomerado heteróclito de variações (BAKHTIN,

2009, 2011). [...]. Em ambiente escolar, essa concepção possibilita a análise e a problematização dos mais diversos usos sociais e individuais da linguagem. Possibilita, portanto, que a diversidade linguageira da sociedade e os valores ideológicos acrescidos a essa diversidade se incorporem às práticas pedagógicas, seja para questionar preconceitos e exclusões, seja para favorecer acesso a registros mais monitorados e necessários à inserção dos sujeitos em determinadas esferas da cultura. (Concepção de linguagem, p. 9).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A afirmação de que as práticas pedagógicas de linguagem, na esfera escolar, estão sempre orientadas por uma concepção de linguagem é reenunciada e a ideia reacentuada por meio do discurso produzido por E22. Parece ser importante para o documento valorar essa concepção-guia, fazendo-se entender, pelo discurso, de que o trabalho com a linguagem (cor)responde a uma determinada tendência teórica que guia e norteia as práticas linguageiras adotadas em sala de aula.

Contra-pondo-se ao domínio de termos técnicos em detrimento do controle sobre o funcionamento das cadeias sintagmáticas; à caracterização estrutural de um gênero discursivo em detrimento da vivência do aluno no contato com esse mesmo gênero textual; e à exclusão de manifestações linguageiras não verbais como objetos da abordagem pedagógica dos conhecimentos linguísticos, conforme acentua E21, é que o documento diz conceber a linguagem.

O discurso de E24 anuncia, como concepção, a “compreensão da linguagem como prática social, como uma ferramenta imprescindível à constituição do sujeito e à interferência desse sujeito no mundo”. O modo de conceber a linguagem toma como fundamento o discurso da interação verbal e tem acento apreciativo no encadeamento com as bases sociodiscursiva, sociointeracionista e enunciativa da linguagem, compreendidas enquanto abordagens que priorizam as relações discursivas estabelecidas entre os sujeitos situados em suas vivências sociais. Portanto, o documento diz serem essas as abordagens que devem reger o ensino e as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura no IFRN, conforme o exposto em E23.

São perceptíveis as vozes dos referenciais do campo da linguagem que subsidiaram o construto da proposta curricular de LP do IFRN, como também o elo com outras linhas teóricas que estão em diálogo no documento. Todavia, mantendo o nosso foco, por questões teórico-metodológicas, centramos nossas análises apenas na perspectiva bakhtiniana. Com isso, é importante dizermos que a concepção assumida no documento dialoga com a voz da teoria bakhtiniana.

Trabalhar com a linguagem nessa perspectiva inclui pensar sobre o ser humano em atividade de interação verbal/social, visto ser nesse movimento que a linguagem se constitui.

Ecoa dos enunciados a noção de que não há como descolar as práticas languageiras de seu contexto social de uso, em quaisquer circunstâncias, incluindo o trabalho com o conhecimento linguístico escolar. Esse é o fundamento da perspectiva defendida por Bakhtin/Volóchinov (2017) quando se contrapõem a um enfoque de estudos de linguagem escolar predominantemente centrado em sistema de regras, estáveis e imutáveis e postulam uma abordagem de interação construída sob o enfoque da linguagem/língua como fato social enquanto ato de comunicação real. Ecoa do documento a voz da teoria por traçar uma concepção que, ao admitir que a linguagem não é fixa nem homogênea, sugere trazer para o contexto escolar “a análise e a problematização dos mais diversos usos sociais e individuais da linguagem” (E25). Confirmamos, assim, como as ideias de Bakhtin/Volóchinov (2017) ressoam nessa parte do documento em análise. A diretriz é que sejam incorporadas às práticas pedagógicas a “diversidade languageira da sociedade e os valores ideológicos acrescidos a essa diversidade”, como discursivamente propõe E25.

Nas circunstâncias analisadas, observamos em E23, E24 e E25, uma convergência dialógica entre enunciados que reenuncia o que o documento diz assumir como concepção de linguagem e o que anuncia como foco da formação linguística da disciplina de linguagem-LP do IFRN, projetada como uma educação linguística crítica, cidadã e de qualidade. Procurou-se construir um discurso que reacentua um já-dito, enfocando a maior possibilidade de autonomia e participação aos estudantes para se tornarem “plenamente letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social e ao enfrentamento das mais diversas dominações ideológicas” (E17). Os enunciados estabelecem, assim, um verdadeiro diálogo entre as produções discursivas que urdiram essa tessitura documental, no entrecruzamento desses dois aspectos analisados – o perfil de formação linguística e a concepção de linguagem.

Encontramos, nesses enunciados, ecos com a voz do discurso oficial, que se estabelece em uma relação dialógica de consenso entre o documento e o discurso das diretrizes curriculares nacionais, olhando especificamente para o aspecto da concepção de linguagem. Isso explica e confirma o que o contexto de produção documental trouxe anteriormente, de que o documento foi elaborado dialogicamente, seguindo as orientações curriculares de documentos publicados pelo Ministério da Educação e vigentes na época, como os PCNEM-LP (MEC, 2000) e as OCEM-LP (BRASIL/MEC, 2006) cuja base teórica conclama os mesmos fundamentos da concepção de linguagem. Isso porque a concepção sociointeracionista de linguagem tem sido a base da perspectiva adotada no campo curricular da área de linguagem dos documentos oficiais vigentes no Brasil, a partir das duas últimas décadas, predominando também na BNCC-EM

(BRASIL/MEC, 2019), em contraposição a outra vertente que toma como centralidade a gramática puramente normativa e o domínio da norma padrão como única variante linguística, deixando de fora aquilo que E25 chama de “leque bastante largo de possibilidades, em um conglomerado heteróclito de variações”.

Escutamos do eco do discurso oficial que o princípio fundamental da linguagem é a sua natureza social e coletiva. Predomina, nos documentos oficiais atuais, assim como evoca o discurso sobre linguagem da proposta curricular em análise, a ideia de linguagem enquanto instância em que o sujeito se situa e interage com seu mundo social. Ou seja, em sendo social e interativa, os discursos sobre a concepção de linguagem construídos nesses documentos, em seu conjunto, reconhecem que a linguagem é o canal pelo qual se concretiza a interação entre ser humano/social e o mundo. Nesta interface dialógica, em que a linha teórica de abordagem da linguagem se baseia nas “âncoras de base sociodiscursiva, sociointeracionista, enunciativa...” (E23), reside a compreensão primordial de linguagem e língua como instrumentos sociais, de tal modo que a ênfase deve ser em práticas de linguagem focalizadas na interação verbal/social como sendo o principal mecanismo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. É no diálogo com o discurso da voz oficial que a PTDEM-LP do IFRN constrói e ancora a concepção de linguagem assumida.

Outra relação dialógica estabelecida entre os enunciados do documento consiste em uma conexão feita, no âmbito do parâmetro de análise *dimensões de integração*, no aspecto integração da prática educativa com a dimensão social dos saberes do cotidiano e experiências concretas do meio social dos estudantes. O horizonte temático abordado na concepção de linguagem, descrita aqui, ventila uma possibilidade de integração na área da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, nos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, abrangendo esse aspecto no processo ensino-aprendizagem, sem restringir-se aos eixos de ensino da língua preditos, segundo a proposta curricular analisada.

Examinemos os seguintes excertos recortados de E11: “entender os sujeitos (o autor e o ouvinte/leitor) em uma relação interativa de influências e de valores”, “fazer das práticas pedagógicas caminhos para a compreensão da linguagem como ferramenta multifacetada e indispensável à vida social” e “as práticas pedagógicas remetem para a formação emancipatória dos sujeitos necessária ao mundo do trabalho e à vida de modo geral”. Em uma interpretação acerca das ideias expressas nesses enunciados, averiguamos que a produção discursiva que contorna a concepção de linguagem assumida dialógica, fortalece e amplia a prospecção de formação linguística, uma vez que o documento flexibiliza a dimensão de integração, deixando-a aberta à inserção de aspectos de natureza diversa a serem incorporados e integrados:

científicos, tecnológicos, humanísticos, culturais, ideológicos, do mundo do trabalho, das experiências cotidianas, etc. A nosso ver, esse é um viés que sinaliza para uma alternativa de integração que precisa ser reforçado, razão pela qual continuamos a observar que a PTDEM-LP do IFRN parece não perder totalmente de vista os elos dialógicos com os sentidos de integração curricular. Entretanto, esse aspecto aparece, subliminarmente, pelos sentidos, visto que o documento não diz expressamente da necessária orientação para o ensino e a prática de linguagem dirigida à realidade do ensino médio integrado à educação profissional.

Analisamos, a seguir, o que o documento enuncia e o que propõe efetivamente para a formação linguística idealizada. Organizamos as análises por blocos, examinando cada eixo de linguagem estruturado na proposta curricular.

A configuração dos conhecimentos curriculares (identificados nos programas das disciplinas como bases científico-tecnológicas nos programas) está organizada em três eixos, a saber: conhecimento linguístico, texto (leitura e produção) e literatura. Foram identificadas no *corpus* as noções de texto, conhecimento linguístico e de literatura, com seus respectivos desdobramentos para o ensino. Isto é, o documento enuncia primeiro o que entende por cada eixo de linguagem e, em seguida, diz como orienta o ensino e as práticas de linguagem em sala de aula, por meio de um item que denominou implicações metodológicas para o ensino de: 1) conhecimentos linguísticos; 2) leitura e produção de textos; e 3) literatura. Em seguida, são apresentadas as ementas norteadoras dos programas de disciplinas, que consistem na estrutura da proposta curricular de linguagem/LP no IFRN.

O conceito de texto produzido apresenta um alinhamento discursivo com a concepção de linguagem assumida no documento. O quadro 20, a seguir, contém os recortes analisados do *corpus*, concernente ao eixo curricular *texto*.

Quadro 20 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

<p>E26: Compreende-se texto como o objeto por meio do qual se substancializam, por excelência, as <u>interações humanas</u> (BAKHTIN, 2009; MAINGUENEAU, 2008). Nessa circunscrição, <u>ainda que se evidencie, prioritariamente, a materialidade linguística</u>, deve-se situar o texto no âmbito das mais diversas linguagens que o possam corporificar (OCEM, 2006). (BAKHTIN, 2011; BAZERMAN, 2006; MARCUSCHI, 2008) (Concepção de texto p. 9).</p>
<p>E27: O texto é, pois, <u>carreado de valorações e produzido por sujeitos historicamente situados</u>, inscritos em lugares sociais e construídos ideologicamente (BAKHTIN, 2009). Assim, não pode estar circunscrito em si mesmo, uma vez que <u>estabelece, necessariamente, relações com o contexto, com outros textos e com os mais diversos discursos sobre o mundo</u> (VAN DIJK, 2012). (Concepção de texto p. 10).</p>
<p>E28: Portanto, <u>o texto é constituído de relações contextuais, intertextuais e discursivas</u>. Essa natureza multifacetada exige um leitor/produtor comunicativamente competente e, em consequência, detentor de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e comunicacionais desenvolvidos (MAINGUENEAU, 2008). (Concepção de texto p. 10).</p>
<p>E29: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (p. 12)</p>

- As atividades de leitura e produção de textos devem ser concebidas como um ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Nos textos, a língua se manifesta em sua totalidade, no nível das formas e no nível do discurso.
- O trabalho com gêneros discursivos representativos de diferentes esferas (jornalística, publicitária, literária, acadêmica...) da atividade humana possibilita uma imersão do aluno na concretude das expressões linguageiras.
- No tocante às práticas de leitura, o ensino deve propiciar a circulação tão somente de textos que tenham autenticidade (que apresentem um propósito comunicativo definido, um autor, uma data de produção, um suporte de veiculação...).
- As práticas de produção textual, tanto escritas quanto orais, não devem prescindir do aspecto interativo da linguagem. Devem, pois, situar o aluno em um papel autoral de quem tem o que dizer, sabe como dizer e considera o seu ouvinte/leitor como coautor.
- Deve-se, ainda, possibilitar, ao aluno, produzir textos (representativos de gêneros discursivos importantes para a vida pessoal e social) considerando o cumprimento de propósitos comunicativos socialmente relevantes e a necessidade do controle sobre a materialidade da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Albergada sob a égide de ser objeto consubstanciado nas interações humanas, as produções discursivas que conceituam texto presentes nos enunciados E26, E27 e E28 têm acento apreciativo na aceitação da preponderância de sua materialidade discursiva. Mas o documento situa-o também no âmbito das mais diversas linguagens que lhes dão sentido, enquanto ato comunicativo, conforme anuncia E26. O enunciado chama a atenção para múltiplas significações que ganha um gênero discursivo quando trabalhado em seu contexto mais amplo. A expressão “corporificação” é atribuída para orientar que isso ocorre no contexto das práticas, na interação e nas relações estabelecidas entre os interlocutores do texto. O documento se preocupou em dizer que não implica desconsiderar a significação habitual das palavras, das frases, das expressões, dos termos, da estruturação em parágrafos ou estrofes, mas que essa significação não deve ser o centro do estudo do texto, pois não se trata de ato isolado circunscrito em si mesmo. Podemos interpretar, do dito, que a diretriz dada é para não se abordar um texto somente pelos recursos linguísticos e as regras gramaticais que o comporta, pois esse pode ser um mecanismo capaz de dar ao texto um caráter mecânico, essencialmente técnico, desconexo de um ato real de comunicação humana. A base para trabalhar o texto, na perspectiva exposta, são os variados contextos com as formas de interação carreados no gênero (textual), “uma vez que estabelece, necessariamente, relações com o contexto, com outros textos e com os mais diversos discursos sobre o mundo”, como apreendemos de E27.

Analisando a materialidade discursiva produzida em E28, constatamos a valoração positiva no realce dado à natureza multifacetada do texto. Essa primazia ratifica a compreensão de texto enquanto um conglomerado de relações contextuais, intertextuais e discursivas. O documento chama a atenção para o entendimento de que o sentido de um texto não está dado somente pelos vieses tecidos em seus recursos linguísticos. Esses sentidos são tecidos pelo fio dos contextos e das situações concretas em que se efetiva a interação, ou seja, a partir dos efeitos de um movimento realizado pelos sujeitos da interação, um pressuposto essencial daquilo que Bakhtin e Volóchinov (2017) chamam de enunciação. A ênfase valorativa de que essa natureza multifacetada “exige um leitor/produtor comunicativamente competente e, em consequência, detentor de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e comunicacionais desenvolvidos” (E28), reenuncia e reacentua o perfil de formação linguística traçado no documento. Aqui reside uma boa base, necessária ao trabalho com texto, para formar sujeitos reflexivos “plenamente letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social”, construída por E16.

Como desdobramento, o documento propõe algumas orientações, que denomina implicações metodológicas para o ensino de texto, as quais consistem em: 1) conceber as atividades de leitura e produção de textos como um ponto de partida e de chegada, entendendo que a língua se manifesta em sua totalidade, no nível das formas e no nível do discurso; 2) trabalhar com gêneros discursivos representativos de diferentes esferas da atividade humana; 3) propiciar a circulação tão somente de textos que tenham autenticidade (selecionar textos que apresentem um propósito comunicativo definido, autor, data de produção, suporte de veiculação referência a textos); 4) considerar, nas práticas de produção textual, aspectos interativos do uso da linguagem para situar o sujeito em um papel autoral de quem tem o que dizer, sabe como dizer e considera o seu ouvinte/leitor como coautor; e 5) produzir gêneros discursivos representativos e socialmente relevantes para a vida pessoal e social dos estudantes, considerando o cumprimento de propósitos comunicativos e a necessidade do controle sobre a materialidade da linguagem.

As orientações para o ensino de texto são as mesmas para as quatro disciplinas de LP distribuídas ao longo dos quatro anos/séries dos cursos, assim como as considerações sobre texto como objeto por meio do qual se dão as interações humanas e as implicações metodológicas que se materializam em diretrizes orientadoras das atividades com leitura e produção de textos em de sala de aula são únicas. Nesse aspecto analisado, o documento não faz distinção entre a subdivisão em disciplinas e nem dá orientação diferenciada para a

abordagem do trabalho com leitura e produção de textos, o que leva a crer que as diretrizes são comuns a todas as séries/anos do curso.

Examinamos que as ementas norteadoras dos programas de disciplinas contemplam os conhecimentos/conteúdos relativos ao eixo texto, distribuídos entre as quatro disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura desenvolvidas ao longo dos quatro anos, conforme apresentamos no quadro 21.

Quadro 21 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

EMENTAS NORTEADORAS DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA			
EIXO: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS			
Língua Portuguesa e Literatura I (1º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura II (2º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura III (3º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura IV (4º ano/série)
<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de texto - Conhecimentos necessários à leitura e à produção de textos - Sequências textuais narrativa, descritiva e dialógica (organização prototípica e marcadores linguísticos e discursivos) - Gêneros discursivos associados à - manifestação dessas sequências - Mecanismos coesivos - Fatores de coerência e paragrafação 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências textuais explicativa e injuntiva (organização prototípica e marcadores linguísticos e discursivos) - Gêneros discursivos associados à manifestação dessas sequências - Modos de citar o discurso alheio e estratégias de sumarização 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequência argumentativa (organização prototípica e marcadores linguísticos, textuais e discursivos) - Gêneros discursivos associados à manifestação dessa sequência (incluindo-se a resenha) 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização composicional e estilística do relatório acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dentre as especificidades da ementa norteadora dos programas de disciplinas, no que se refere aos aspectos de leitura e produção de textos descritos no quadro 21, em que prevê conteúdos curriculares para os quatro anos/séries, observamos que o documento elenca temas gerais básicos do currículo de LP no ensino médio. A abordagem está organizada de maneira a orientar a elaboração de programas de disciplinas seguindo um percurso diversificado de gêneros textuais, a ser trabalhado ano a ano, assegurando sequências textuais também variadas. O foco dado, considerando as orientações descritas nas implicações metodológicas, sinaliza para que o trabalho com o texto em sala de aula seja ressaltado. Esse eixo apresenta outros tópicos e subdivisões que visam a assegurar práticas languageiras tanto de leitura como de produção de texto.

Em termos de atender às exigências curriculares da área de linguagem, podemos até presumir que o documento apresenta uma ementa satisfatória no eixo dos conteúdos curriculares da leitura e produção de textos, sobretudo por ressaltar e contemplar o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula. Todavia, o documento deixa lacunas quando prescinde de orientar para um trabalho sistemático mais integrado em linguagem, articulado com as dimensões e contextos dos eixos tecnológicos dos cursos, do mundo do trabalho, etc. Olhando os enunciados do quadro 21, nos perguntamos qual o diferencial dessa ementa, no quesito disciplina Língua Portuguesa e Literatura, nos cursos técnicos integrados regulares (para ser desenvolvida no modelo de currículo integrado) e no ensino médio propedêutico (para ser desenvolvida no currículo formal). Na comparação feita, o documento enuncia como diferencial, apenas no quarto ano, “a organização composicional e estilística do relatório acadêmico”. Uma interpretação possível é achar que a linguagem só tem esse diferencial para a integração curricular no alcance do currículo integrado. Não se trata de expressar a ênfase em um ensino de caráter propedêutico, com a finalidade de preparar o estudante para a vida acadêmica (universidade); também não se trata de colocar o foco da disciplina de linguagem a serviço da formação técnica, visando apenas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Um diferencial possível recai no equilíbrio que a integração sugere, que consiste na projeção da linguagem, dimensionada também na articulação dos saberes que promovam a integração entre formação geral e a formação técnica, um ponto de encontro que inter-relacione as duas áreas por meio dos conteúdos curriculares de linguagem, que dialogue com o enunciado (já-dito) de contribuir para a formação integral do sujeito. Mas, isso não aparece na ementa produzida para o eixo de leitura e produção de textos, conforme examinamos no que foi enunciado pelo documento.

O quadro 22 traz enunciados que traduzem os significados de conhecimento linguístico, segundo a PTDEM-LP do IFRN.

Quadro 22 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E30: Compreende-se conhecimento linguístico como o rol de saberes sobre uma língua internalizados pelos usuários dessa língua (TRAVAGLIA, 2005, 2011). Trata-se de um conhecimento – de natureza predominantemente empírica – a ser usado, efetivamente, em situações concretas de comunicação. Nessa perspectiva, a apropriação devida desse conhecimento possibilita um desempenho comunicativo mais profícuo dos sujeitos, garantindo-lhes uma desenvoltura mais eficiente nos meandros sociais da construção de sentidos e, como consequência, nos exercícios da cidadania. (ANTUNES, 2003, 2007) (Concepção de conhecimento linguístico, p. 10).

E31: Entende-se que esse saber torna os sujeitos cientes dos elementos gramaticais (estendendo-se “elemento gramatical” a todo e qualquer traço e procedimento linguageiro presentes no sistema da língua e manifestos, potencialmente, na tessitura linguística dos textos) e lexicais de uma língua. Crê-se, entretanto, que essa ciência se torna inócua caso não colabore para a construção de relações de

sentidos a partir da materialidade linguística dos textos (TRAVAGLIA, 2005, 2011) (Concepção de conhecimento linguístico, p. 10).

E32: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO (p. 11-12)

- O desenvolvimento da competência comunicativa via conhecimento linguístico envolve tanto um estudo da língua em uso quanto uma abordagem sistemática dos elementos linguísticos. [...]. Em ambos os casos, deve-se possibilitar, ao aluno, entender que a língua está associada à cultura e que reflete e refrata os valores ideológicos dessa mesma cultura.
- É relevante, pois, que o aluno, ao necessitar produzir textos orais e/ou escritos, reconheça os recursos disponibilizados pelo sistema da língua e saiba como esses recursos funcionam, avaliando-lhes a pertinência em determinada situação comunicativa. É relevante, também, que reconheça os efeitos de sentido possíveis de serem produzidos por esses recursos, concebendo-os como escolhas que o sujeito faz, frente ao leque de possibilidades do sistema, em função do que quer dizer e de como quer dizer.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Compreendido de início como rol de saberes internalizados pelos falantes de uma determinada língua, a noção de conhecimento linguístico produzida nos recortes enunciativos do quadro 22 demarca uma contraposição a um enfoque que toma o trabalho didático com a língua como sistema de regras. A contraposição tem acento apreciativo na defesa de ser um tipo de conhecimento: usado efetivamente em situações concretas de comunicação; internalizado para o uso em contextos reais de interação; que favorece desenvoltura mais eficiente nos meandros sociais da construção de sentidos; e que empodera os sujeitos dos elementos gramaticais e lexicais de uma língua. Mas, esses fatores se tornam inócuos, segundo o documento, caso a abordagem didática com conhecimento linguístico não colabore para a construção de relações de sentidos a partir dos enunciados dos textos. Essa afirmação já projeta o foco do ensino para o uso reflexivo da língua e da linguagem, sem reduzi-lo ao estudo da gramática pura. Nessa abordagem teórico-conceitual e metodológica, fica evidente que o documento recomenda o trabalho didático com a gramática em sala de aula, desde que se volte para as regras do uso e reflexão da língua para que os falantes consigam empregá-las em diversos contextos reais, e assim se promova o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Interpretando os significados das produções discursivas do quadro 22, ao conceituar e traçar implicações metodológicas acerca da abordagem didática desse eixo curricular de linguagem, a PTDEM do IFRN projeta o ensino dos conhecimentos linguísticos numa perspectiva sociointeracionista. Assim, além de estabelecer relações dialógicas com a concepção de linguagem traçada, o documento diz valorizar a língua como produto da interação humana, desviando do centro o uso descontextualizado da gramática e desconstruindo a ideia de artificialidade no tratamento dos conhecimentos linguísticos no contexto escolar. O quadro

23 mostra as ementas norteadoras dos programas de disciplinas do eixo conteudista conhecimento linguístico.

Quadro 23 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

EMENTAS NORTEADORAS DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA			
EIXO: CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS			
Língua Portuguesa e Literatura I (1º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura II (2º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura III (3º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura IV (4º ano/série)
- Variação linguística e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes	- Organização do período simples e convenções da norma-padrão (concordância e regência)	- Organização do período composto e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes	- Tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As ementas sugerem a organização dos programas de linguagem/LP com seus respectivos desdobramentos em conteúdos curriculares para os quatro anos de duração dos cursos. Entretanto, esse ementário deixa de dialogar com a concepção de conhecimento linguístico traçada, uma vez que não registrou modos de dizer sobre a reflexão da língua que se manifesta em textos orais e escritos, submetidos aos mais variados recursos linguísticos curriculares expressivos que resultam na construção de sentidos para abarcar os conteúdos linguísticos sem descontextualizá-los.

Por último, analisamos a noção de literatura construída no documento

Quadro 24 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

E33: Compreende-se literatura como um conjunto de objetos culturais destinados à circulação social, materializados, na maioria das vezes, em linguagem verbal e tidos como artísticos (Concepção de literatura, p. 10-11).
E34: Nesse enfoque, a literatura, sem ser concebida como mera atividade lúdica, <u>ultrapassa as fronteiras pedagógica, ideológica e linguística</u> . Deve ser vista como uma forma de libertação e não como forma de manipulação (CANDIDO, 2014; COMPAGNON, 2009, 2010) (Concepção de literatura, p. 11).
E35: Nesse percurso, incluem-se, portanto, manifestações languageiras dos mais diversos perfis estilísticos e dos mais diversos valores ideológicos: das eruditas às populares; das regionais às universais; das orais às escritas; das construídas, especificamente, em linguagem verbal às construídas em linguagem verbivocovisual; das estimuladoras de reflexões filosóficas adensadas às situadas, <u>prioritariamente, no entretenimento</u> . (Concepção de literatura, p. 11).
E36: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO DE LITERATURA (p. 12-13)
<ul style="list-style-type: none"> • O ensino de Literatura deve ser <u>centrado na abordagem dos gêneros discursivos literários</u>. • Nas práticas pedagógicas com os gêneros discursivos literários, <u>é importante estimular, no aluno, o desejo de conhecer e de apropriar-se do patrimônio literário da humanidade</u>.

- A história, os estilos (da época, do gênero e dos sujeitos) e as ideologias atravessam as obras. Não as suplantam.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A noção de literatura que se delineia no *corpus* segue o mesmo alinhamento teórico que os demais eixos contidos na proposta. Constatamos que os enunciados que albergam esses fundamentos dialogam entre si e mantêm sintonia total com a concepção de linguagem assumida no documento. A literatura é compreendida enquanto um conjunto de atributos culturais que circula socialmente. O documento apresenta a literatura como sendo manifestações linguageiras dos mais diversos perfis estilísticos e dos mais diversos valores ideológicos. Transparece ser um formato diferente ou além da capacidade do gênero de classificar, esclarecer ou estruturar épocas, estilos e tempos das obras literárias. Nessa visão, o trabalho com a literatura implica, essencialmente: ensino centrado na abordagem dos gêneros discursivos literários; práticas pedagógicas que estimulem conhecimento e a apropriação do patrimônio literário da humanidade; e manifestações linguageiras dos mais diversos perfis estilísticos e dos mais diversos valores ideológicos. Do que diz o documento, o que se projeta são orientações para que haja práticas de leitura visando a contribuir para a formação do leitor autônomo, reenunciando um já-dito, com base no perfil de educação linguística cidadã.

As ementas preveem temáticas para orientar a futura seleção dos conteúdos dos programas. O quadro 25 apresenta essa organização.

Quadro 25 - Recortes retirados da PTDEM-LP do IFRN

EMENTAS NORTEADORAS DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA			
EIXO: LITERATURA			
Língua Portuguesa e Literatura I (1º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura II (2º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura III (3º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura IV (4º ano/série)
-Conceito de literatura - Procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à prosa literária e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da prosa (do romance tradicional ao miniconto)	- Procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados aos gêneros discursivos teatrais e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera do teatro (da tragédia clássica ao experimento dramático contemporâneo).	- Procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à poesia e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da poesia (do poema tradicional ao poema verbivocovisual)	- Relações entre literatura, cultura e mídias; - Procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à literatura de entretenimento e leitura/análise de gêneros discursivos literários de entretenimento (da saga à história em quadrinhos).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As ementas priorizam uma abordagem didática dos gêneros discursivos literários. É interessante que os programas que se desdobram desse ementário vão além das meras listagens de conteúdos curriculares que comumente são organizados.

Analisados os conceitos estruturantes no âmbito do currículo de linguagem/LP, mesmo que tenhamos visto ser um construto extremamente relevante para a tessitura dos fundamentos dos eixos de ensino da língua da proposta curricular, essa abordagem também se mostrou insuficientemente satisfatória para dar a necessária projeção da linguagem como via de integração curricular, na efetiva coesão com os princípios e pressupostos do currículo integrado (definido como modelo a ser (per)seguido institucionalmente). Dizemos isso porque as produções discursivas que apresentam os fundamentos dos eixos de ensino da língua-LP, segundo a proposta curricular analisada assumidos na referida proposta e o delineamento do perfil de educação linguística dizem mais da própria área de linguagem e menos da necessária articulação curricular nessa área disciplinar. Significa dizer que conexões que deveriam expressar modos de pensar, planejar, executar e reorientar o ensino e as práticas de linguagem na proposta curricular de LP no IFRN, na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio, não aparecem efetivamente como diretrizes, no construto dos fundamentos que dão sustentáculo teórico-metodológico a essa fonte documental.

5.4 OS DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PROGRAMAS DE DISCIPLINAS DA PTDEM-LP DO IFRN: ENTRE OS LIMITES E OS ALCANCES

Prosseguimos com as análises, mergulhando agora nos programas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura da PTDEM-LP do IFRN presentes no documento, no intuito de verificar indícios de integração curricular na proposição dos conteúdos curriculares selecionados por ano/série e nos demais direcionamentos que orientam o ensino e as práticas de linguagem/LP contidos na enunciação dos respectivos programas. Para tanto, faz- necessário atentarmos que se trata de uma proposta curricular da área de linguagem-LP para ser desenvolvida na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio, no modelo de currículo integrado, conforme está definido no documento.

Nosso olhar dialógico relaciona produções discursivas analisadas anteriormente que enunciaram declarações e compromissos assumidos no documento, notadamente o foco da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN, que é a formação linguística do sujeito com “maior possibilidade de autonomia e participação quando se tornam plenamente letrados, leitores e produtores proficientes” (E16), com vistas ao “desenvolvimento da competência

comunicativa dos alunos, habilitando-os para agir discursivamente nas diferentes esferas sociais” (E17); e o perfil de formação anunciado, que é uma “educação linguística de qualidade” (E16, E17), ancorada nos princípios do “desenvolvimento integral dos estudantes [...] para o exercício efetivo da cidadania crítica [...]”, da “ formação humana em uma perspectiva integral e a interferência qualitativa no mundo” (E19) e na “formação emancipatória dos sujeitos necessária ao mundo do trabalho e à vida de modo geral” (E11). Estas duas construções defendidas discursivamente no documento - a que delimita o foco da disciplina e a que apresenta o perfil da formação linguística - são essenciais para guiar o nosso olhar e verificarmos a presença de discursos já-ditos e prefigurados no estabelecimento das relações dialógicas com os programas apresentados.

Em sintonia com o recorte metodológico de pesquisa, sob os enfoques enunciativo-discursivo e curricular examinamos prováveis inter-relações e diálogos dos programas com os já-ditos, de maneira que nos levasse a encontrar o que o documento diz (ou se diz) que contribui efetivamente para a formação do mundo do trabalho e a formação humana integral dos estudantes, que se revelem em articulação com as dimensões e pressupostos de integração curricular, no alcance do currículo integrado. Verificamos os quatro programas de disciplinas presentes no documento, em suas versões completas, observando a partir do que está proposto nos conteúdos curriculares e demais blocos que compõem cada um desses programas, o que o documento propõe de sugestões, no sentido de orientar para um caminho possível, ao menos transversal que seja, para dar materialidade ao ensino e às práticas de linguagem na direção de alcançar o foco da disciplina e do perfil de formação linguística mediados por esses princípios e pressupostos já anunciados.

O documento propõe, ao todo, quatro programas de disciplinas de LP e Literatura que, presumimos, foram construídos a partir das ementas norteadoras. A composição estrutural desses programas contempla seis blocos, além das ementas. São apresentados no início os objetivos das disciplinas, categorizados em três eixos comuns ao currículo da área de linguagem: conhecimentos linguísticos (gramática), leitura e produção de textos escritos e literatura. Estes consistem nos mesmos eixos do currículo apresentados como noções fundamentais no âmbito do currículo de LP. Em seguida tem um bloco denominado bases científico-tecnológicas, subdividido em tópicos que contemplam a listagem de conteúdos curriculares organizados a partir dos mesmos eixos de ensino da língua, segundo a proposta curricular analisada, em diálogo com as ementas. Mais quatro últimos blocos complementam a composição desses programas, quais sejam: procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e bibliografia básica da disciplina.

Observamos que o único bloco que apresenta diferença entre os programas é a parte dos conteúdos curriculares previstos por seriação. As demais partes são comuns aos quatro programas das disciplinas. Ou seja, o documento apresenta os mesmos objetivos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e bibliografia básica para os quatro programas, sem fazer diferenciação entre as disciplinas, exceto na indicação dos conteúdos curriculares. Escolhemos analisar, primeiro, os tópicos iguais. Na sequência, examinamos os conteúdos curriculares por último.

Com relação aos objetivos propostos no programa, o documento engloba os eixos de ensino da língua da proposta curricular, seguindo basicamente o que contempla o ementário, replicando igualmente os mesmos objetivos, sem fazer distinção de objetivos entre as séries. Quanto à gramática: aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro (ou norma) padrão escrito (a). Quanto à leitura de textos: recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante e reconhecer, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual(is) presente(s) e o gênero textual configurado; descrever a progressão discursiva; apropriar-se dos elementos coesivos e de suas diversas configurações; avaliar o texto, considerando a articulação coerente dos elementos linguísticos, dos parágrafos e demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa. Quanto à produção de textos escritos: ler e produzir textos diversos, enfocando as sequências representativas dos gêneros estudados. Quanto ao estudo de literatura: estudo dos gêneros literários, correlacionando-os à cultura e à história. Considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Esses são os objetivos traçados para o ensino dos os eixos de ensino da língua, segundo a proposta curricular analisada, das quatro séries dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN. São objetivos curtos, concisos e sem explicações ou maiores detalhamentos. São aplicados de forma genérica e predominam orientações topificadas, partindo da máxima de não diferenciar níveis ou delimitar abrangências em relação à seriação. Os enunciados descritos transparecem que o critério é tudo se aplica a todos, visto que contemplam objetivos básicos, comuns aos mesmos eixos curriculares e assim são replicados nos programas das demais séries. O programa tem acento apreciativo predominante na ênfase dada aos objetivos do eixo dos conhecimentos linguísticos. Em nossa interpretação, esses objetivos dialogam parcialmente com o foco da disciplina, notadamente no aspecto de não predominar o domínio das normas e convenções gramaticais. Refletem deles a diretriz de que o trabalho com os conhecimentos linguísticos (gramaticais) é recomendável, mas a centralidade induz à abordagem dos gêneros discursivos. Aos eixos de leitura e produção de textos e literatura está descrito um objetivo geral

para cada. A nosso ver, ambos não expressam essencialmente a amplitude do trabalho com esses componentes curriculares de linguagem na esfera do ensino de LP. Nesses aspectos, não há suficiência discursiva que evidencie, com mais clareza e abrangência, os objetivos próprios do trabalho didático com esses dois eixos. Mostra pouco diálogo, inclusive, com os sentidos dos enunciados produzidos no documento sobre as noções e implicações metodológicas pautadas para nortear o ensino e as práticas languageiras nesses dois eixos.

Além disso, é importante observarmos também que o documento não mostra minúcias ou indicadores discursivos que inter-relacionem os objetivos de ensino de linguagem/LP dos programas em articulação com a integração da educação profissional com o ensino médio. Não há menção de discursos construídos que apontem nessa direção. Mais ainda, os quatro programas não expressam discursivamente objetivos para o alcance de uma educação linguística crítica, crítica e cidadã, focada na formação humana integral conforme implicaram os já-ditos da referida proposta curricular. Transparece falta de diálogo com os sentidos de integração (curricular), de modo a objetivar que os eixos curriculares do programa se integrem entre si e com outros campos do saber (áreas, disciplinas, temáticas, etc.) envolvidos na composição do currículo dos referidos cursos. Os objetivos também não vinculam, de forma mais específica, esses eixos à dimensão de integração com o mundo do trabalho, com a tecnologia, em diálogo com os eixos tecnológicos, dentre outras abordagens que poderiam incluir dentro dos objetivos a serem alcançados no trabalho didático com os conteúdos de linguagem-LP. Em síntese, constatamos que os objetivos de ensino enunciados no documento são limitados no que tange à articulação com os pressupostos do ensino médio integrado, no formato idealizado. Cabe ressaltar aqui que elaborar uma proposta curricular para a área de linguagem-LP, na articulação da educação profissional com o ensino médio (ensino médio integrado), exige prever discursivamente, de forma responsiva, objetivos de ensino nos quais os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados aos eixos dos conhecimentos curriculares específicos da formação linguística, em uma perspectiva integrada. Esse anúncio o documento não fez.

O mesmo se aplica ao bloco dos procedimentos metodológicos. O documento anuncia a metodologia, reproduzindo uma proposição única para os quatro programas anuais de disciplinas. A orientação dada consiste em: aula expositiva dialogada, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação. Projetos. Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe; exercícios impressos produzidos pela equipe; veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas; obras

representativas da literatura brasileira, africana e estrangeira; e textos produzidos pelos alunos. Do descrito, inferimos que o documento diz ser este rol os itens metodológicos propostos para guiar as práticas de linguagem em sala de aula. Mais uma vez os enunciados são (re)produzidos com discursos genéricos, sem contemplar especificidades, natureza, diversidade, etc. Uma impressão interpretativa que fica é que os procedimentos metodológicos pautados no programa não dialogam com os sentidos que emergem dos fundamentos construídos para orientar essa construção. Examinando o horizonte temático valorativo do documento, nesse aspecto, vemos que faltou articulação discursiva interna entre os discursos produzidos. Um exemplo claro disso é que o documento apresenta como proposta metodológica favorecer a “fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores (E6)”. Disso se desdobrariam estratégias e alternativas metodológicas outras. Entretanto, os procedimentos metodológicos indicados não correspondem dialogicamente à diretriz. O que nos leva a inferir que o que documento diz nos fundamentos não reflete em e nem refrata orientações para o ensino e a prática de linguagem, nesse quesito. Faltou estabelecer vieses dialógicos convergentes entre os discursos, faltou especificidade.

São previstos, de igual maneira, os recursos didáticos e a avaliação. Os enunciados de ambos são replicados nos quatro programas, o que mostra certa fragilidade do documento no que diz respeito à orientação ao interlocutor para as devidas adequações. Com referência aos recursos didáticos, o documento não e nem dá explicações mais direcionadas, apenas lista os itens quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV, em um formato que mais parece se aplicar a um plano de aula. Já a proposta de avaliação tem acento apreciativo na visão de ato de avaliar como forma contínua e processual. Acrescida a isso, o documento dá algumas poucas orientações e indicações de instrumentos, de tal modo que a avaliação seja desenvolvida por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica). A avaliação da aprendizagem é uma das concepções de âmbito pedagógico refletidas nos fundamentos do documento. Conforme enuncia E20, esse atributo didático-pedagógico é assumido como forma “processual, contínua e cumulativa, que contribui para o diagnóstico da situação da aprendizagem e para a tomada de decisão na busca da melhoria da qualidade dos desempenhos docente e discente”. Ressoa eco dialógico entre os discursos produzidos nos dois enunciados que tratam da avaliação que mostra haver uma proposição de avaliação no programa que sugere instrumentos, sem dizer maiores detalhes de como esse processo avaliativo deve ocorrer em cada disciplina.

O último bloco que encerra os programas são as referências bibliográficas, subdivididas em três categorias: básica, complementar e suplementar. Essas referências englobam indicações únicas para as quatro disciplinas, contendo uma lista de embasamentos teórico-metodológicos diversificados que tanto serve de fonte de consulta para docentes como para discentes. Apesar de apresentar obras e autores alinhados com temáticas contemporâneas sobre linguagem, sobre ensino e sobre currículo de língua portuguesa, percebemos que algumas dessas indicações já estão desatualizadas, inclusive no tocante aos referenciais curriculares nacionais mais recentes.

Avaliamos que o tratamento igual dado aos itens objetivos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e bibliografia básica não caracteriza especificidades inerentes a cada ano. Interpretamos que dá orientações comuns e proposições idênticas é um aspecto que valoriza negativamente os programas de disciplinas, tornando-os descaracterizados e genéricos, sem demarcar sequer marcas de progressão de um ano a outro. Do ponto de vista curricular, pedagógico e metodológico, os programas de disciplinas devem ser adequados a cada uma das realidades, trazendo proposições que orientem o trabalho pedagógico disciplinar e integrado, a fim de atender necessidades formativas por série e demandas dos saberes curriculares pautados para cada ano, sobretudo, na perspectiva de dialogar com a dimensão da integração curricular concernente aos campos dos saberes trabalhos nos períodos simultâneos, áreas, temas, disciplinas, atividades, projetos, prescindindo-se assim das especificidades do trabalho pedagógico disciplinar entre as distintas realidades contextualizadas nas séries.

Ainda sobre as referências, consta no documento um item dedicado especificamente às referências da PTDEM-LP do IFRN, que certamente foram diálogos estabelecidos com a teoria para fins da produção documental. Dentre a diversidade de obras, autores, teóricos, estudiosos elencados, que tematizam tanto educação quanto linguagem, chamou-nos a atenção que não há citações que estabeleçam relações dialógicas com obras, autores, contextos, questões epistemológicas e aspectos curriculares dos fundamentos e da natureza da educação profissional e tecnológica e do mundo do trabalho, como Gramsci, Karl Mark, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Lucília Machado, Marise Ramos, Dante Moura, entre muitos outros que segmentam o debate sobre ensino médio integrado, educação integrada, currículo integrado e integração curricular. Talvez a falta de diálogo com a teoria, nesses aspectos, pode refletir no apagamento de aspectos e nas ausências de fundamentos de integração da área de linguagem-LP na realidade da articulação da educação profissional com o ensino médio, implicando na impossibilidade de projetar-se efetivamente como uma via de integração, nesse documento.

Agora nos voltemos a analisar o bloco que descreve a seleção dos conteúdos curriculares, intitulado de *Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)*. O documento enuncia os conteúdos curriculares, distribuídos entre os três eixos preditos: conhecimentos linguísticos, leitura e produção de textos e literatura. Organizamos o quadro 26, compilando as listagens de conteúdo dos quatro programas, por assuntos, temas e subtemas, distribuídos a partir da denominação ano/série, conforme se apresenta no *corpus*.

Quadro 26 - Recortes dos programas de disciplinas retirados da PTDEM-LP do IFRN

PROGRAMAS DE DISCIPLINA Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)	
Língua Portuguesa e Literatura I (1º ano/série)	Língua Portuguesa e Literatura II (2º ano/série)
<p>1. Sistema enunciativo-pragmático do discurso</p> <p>1.2 Cena de produção de texto;</p> <p>1.3 Intenção comunicativa;</p> <p>1.4 Conhecimentos necessários à leitura e produção de textos (enciclopédico, linguístico e interacionista).</p> <p>1.5 Intencionalidade discursiva;</p> <p>1.6 Gêneros do discurso.</p> <p>2. Texto</p> <p>2.1 Concepções de língua, sujeito, texto e sentido;</p> <p>2.2 Texto e contexto.</p> <p>3. Gênero textual</p> <p>3.1 Conceito: conteúdo temático, estilo e construção composicional;</p> <p>3.2 Elementos de composição e estratégias discursivas;</p> <p>3.3 Esferas discursivas;</p> <p>4. Parágrafo padrão</p> <p>4.1 Articuladores textuais;</p> <p>4.3 Estrutura: tópico frasal/comentário,</p> <p>4.3 Progressão textual;</p> <p>5. Técnicas de leitura e produção do texto científico, especificamente o resumo.</p> <p>5.1 Resumo</p> <p>5.1.1 Conceito – técnicas de sumarização e síntese, tipos de resumo: acadêmico, científico, informativo e jornalístico (a sinopse).</p>	<p>1. Conhecimentos linguísticos (variação linguística, descrição e norma da língua padrão, aspectos descritivos e normativos da língua padrão)</p> <p>1.1. Reflexão sobre os processos de categorização</p> <p>1.1.1. Discussão dos conceitos de nome e verbo;</p> <p>1.2. Relações sujeito/predicado e complementos nominais e verbais;</p> <p>1.3. Relações do complemento nominal e do agente da passiva;</p> <p>1.4. Relações adjunto adverbial, adjunto adnominal, aposto e vocativo;</p> <p>1.5. Relações sintáticas e o uso estilístico da vírgula;</p> <p>1.6. Relações sintáticas e a percepção dos diferentes sentidos do texto.</p> <p>2. Sequência injuntiva</p> <p>2.1. Macroestrutura;</p> <p>2.2. Gêneros textuais representantes da sequência injuntiva.</p> <p>3. Sequência argumentativa</p> <p>3.1. Macroestrutura;</p> <p>3.2. Gêneros textuais representantes da sequência argumentativa.</p> <p>4. Estudo de gêneros literários: o conto</p> <p>4.1. Discurso literário e história;</p> <p>4.2. Tipos de conto:</p> <p>4.3. Conto popular;</p> <p>4.4. Conto gótico;</p> <p>4.5. Conto maravilhoso;</p> <p>4.6. Conto de horror e mistério;</p> <p>4.7. Conto policial;</p> <p>4.8. Leitura</p> <p>4.9. Histórico.</p> <p>5. Estudo de gêneros literários: a crônica</p> <p>Discurso literário e história</p> <p>5.1. Tipos de crônica;</p> <p>5.1.1. Leitura;</p> <p>5.1.2. Histórico;</p> <p>5.1.3. Teoria sobre a crônica;</p> <p>5.1.4. Estudo sobre as narrativas de viagem;</p> <p>5.1.5. Texto de fronteira: literatura e jornalismo.</p> <p>6. Estudo de gêneros literários: a tragédia</p> <p>Discurso literário e História</p>

<p>5.1.2 Distinção entre resumo e resenha.</p> <p>6. Variação linguística, usos, definições concepções da norma padrão.</p> <p>6.1 Conceito</p> <p>6.2 Tipos e classificação</p> <p>6.3 Modalidade oral e escrita</p> <p>6.4 Preconceito linguístico</p> <p>6.5 Usos e concepções das variantes</p> <p>7. Introdução ao estudo do texto literário</p> <p>7.1 Cotejamento entre “literalidade” e “discurso literário”:</p> <p>7.2 Texto temático e texto figurativo;</p> <p>7.3 Configurações do literário;</p> <p>8. Coerência textual</p> <p>8.1 Fatores e níveis;</p> <p>8.1.1 Paródia e paráfrase;</p> <p>8.1.2 Intertextualidade;</p> <p>9. Informações implícitas</p> <p>9.1 Pressupostos</p> <p>9.2 Subentendidos</p> <p>10. Coesão textual</p> <p>10.1 Referencial</p> <p>10.2 Sequencial</p> <p>11. Sequências textuais – e funções da linguagem</p> <p>11.1 Conceito e apresentação das seis sequências (dialogal, narrativa, descritiva, injuntiva, explicativa e argumentativa).</p> <p>11.2 Funções: emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética;</p> <p>12. Sequência dialogal;</p> <p>12.1 Macroestrutura e gêneros; (entrevista, debate, texto dramático, diálogos nas narrativas: novelas, contos e crônicas).</p> <p>13. Sequência descritiva</p> <p>13.1 Macroestrutura e gêneros; Estudo da crônica descritiva;</p> <p>14. Sequência narrativa</p> <p>14.1 Macroestrutura e gêneros</p> <p>A narrativa não literária e narrativa literária;</p> <p>15. Modos de citar o discurso alheio</p> <p>15.1 Discurso direto</p> <p>15.2 Discurso indireto</p> <p>15.3 Modalização em discurso segundo</p> <p>15.4 Ilha textual e discurso indireto livre.</p> <p>16. Estudo dos gêneros literários: a lenda</p> <p>16.1 Discurso literário e história</p> <p>16.2 As modalidades da Lenda 16.2.1 A lenda como gênero literário;</p> <p>16.2.2 Leituras</p> <p>16.2.3 História;</p> <p>16.2.4 Aspectos temáticos, composicionais da lenda;</p> <p>- Intersecções com mito e formas simples;</p> <p>- Lendas indígenas.</p> <p>17. Estudo dos gêneros literários: a novela</p> <p>17.1 Discurso literário e história;</p> <p>17.2 Tipos de novelas;</p> <p>17.2.1 – Leitura;</p> <p>17.2.2 – histórico;</p> <p>17.2.3 – teoria sobre a novela.</p> <p>18. Estudo de gêneros literários: a peça de teatro</p> <p>18.1 Discurso literário e história</p> <p>18.2 As modalidades do texto de teatro</p> <p>18.2.1 A peça de teatro</p>	<p>6.1. Tragédia como gênero literário;</p> <p>6.1.1. Leitura: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes;</p> <p>6.1.2. Origens da tragédia;</p> <p>6.1.3. Elementos fundamentais da tragédia (o coro; a ação).</p> <p>7. Estudo de gêneros literários: o mito</p> <p>Discurso literário e História:</p> <p>7.1. O mito: as origens da narrativa;</p> <p>7.1.1. O mito como gênero literário;</p> <p>7.1.2. O mundo do mito;</p> <p>7.1.3. O sentido do mito;</p> <p>7.1.4. Algumas classes do mito;</p> <p>8. Leitura</p> <p>9. Gêneros sugeridos: verbete, artigo informativo, receita, conto, manual, artigo de opinião, debate, dissertação, crônica entre outros.</p> <p>10. Produção textual</p> <p>10.1. Produção de textos escritos que abranjam as sequências textuais estudadas;</p> <p>10.2. Gêneros textuais orais: a exposição oral;</p>
---	---

<p>18.2.2 Leituras 18.2.3 História; 18.2.4 Aspectos temáticos, composicionais do texto de teatro. 19. Estudo de gênero literário: a saga 19.1 Discurso literário e história; 19.2 As modalidades da saga; 19.3 A saga como gênero literário; 19.4 Origens da saga; 19.5 Discurso e História; 19.6 Aspectos temáticos e composicionais da saga; 19.7 Características da saga; 20. Leitura 20.1 Gêneros sugeridos: Peça teatral, crônica, notícia, seminário, debate, entrevista, tirinha, piada, charge, nota, poema.</p>	
<p>Língua Portuguesa e Literatura III (3º ano/série)</p>	<p>Língua Portuguesa e Literatura IV (4º ano/série)</p>
<p>1. Conhecimentos linguísticos (variação linguística, descrição e norma da língua padrão, aspectos descritivos e normativos da língua padrão)</p> <p>1.1 Reflexão sobre os processos de categorização: 1.1 Relações de coordenação; 1.2 Relações de subordinação; 1.2.1 Orações subordinadas substantivas; 1.2.2 Orações subordinadas adjetivas; 1.2.3 Orações subordinadas adverbiais; 1.3 Relações sintáticas e o uso da vírgula; 1.4 Relações sintáticas e a percepção dos diferentes sentidos do texto.</p> <p>2. Sequência argumentativa 2.1 Macroestrutura e gêneros textuais representativos da sequência argumentativa.</p> <p>3. Estudo de gêneros literários: o poema 3.1 O gênero poema 3.2 As formas poéticas: ode, hino, elegia, canção, balada, madrigal, acróstico, trova; 3.3 Discurso literário e história 3.4 Teoria do texto poético: aspectos composicionais e estilísticos.</p> <p>4. Estudo de gêneros literários de fronteira: o sermão 4.1 Discurso literário e história: noções de “textos de fronteira” 4.2 Sermões de Pe. Antônio Vieira; 4.2.1 Leitura 4.2.2 Histórico 4.2.3 Teoria sobre sermão;</p>	<p>1. Conhecimentos linguísticos (variação linguística, descrição e norma da língua padrão, aspectos descritivos e normativos da língua padrão) 1.1 Reflexão sobre os processos de categorização (relações de coordenação e subordinação); 1.2 Percepção dos diferentes sentidos do texto: aspectos de coerência e progressão discursiva; 1.3 Observação, identificação, reflexão sobre as relações dos nomes e o funcionamento da língua.</p> <p>2. Leitura: texto acadêmico e texto científico 2.1 gêneros: artigo científico, relatório, resenha.</p> <p>3. Sequência explicativa 3.1 Macroestrutura e gêneros textuais representativos da sequência textual explicativa.</p> <p>4. Produção textual 4.1 Gêneros escritos em que predominem a sequência explicativa.</p> <p>5. Estudo do texto literário: literatura de entretenimento 5.1 Discurso e história 5.1.1 Discurso literário 5.1.2 Leitura: Romance de Ficção Científica; Romance Policial; Romance de Aventura; Romance Sentimental; 5.1.3 Teoria sobre a narrativa trivial.</p> <p>6. Estudo do texto literário: Literatura e cultura das mídias 6.1 Transformações da cultura nos séculos XX e XXI: as culturas erudita, popular e de massa. Expressões específicas da cultura popular, erudita e de massa. Diferenciação entre cultura popular e folclore; 6.1 O texto literário e a interface com as diversas mídias; 6.2 Literatura de entretenimento: best-seller, <i>pulp-fiction</i> etc.; 6.3 Gêneros televisivos: adaptações para TV: minisséries, seriados, telenovelas; 6.2 Adaptações e traduções intersemióticas (cinema, curtas, vídeos, cenários digitais: vídeo digital, e-books, chats, blogs etc). 6.3 Quadrinhos: leitura e análise do gênero.</p>

<p>4.3 Estudo sobre os sermões.</p> <p>5. Estudo de gêneros literários: o romance</p> <p>5.1 Discurso literário e história;</p> <p>5.2 O romance;</p> <p>5.3 Tipos de romance:</p> <p>5.3.1 Romance romântico burguês;</p> <p>5.3.2 Romance histórico;</p> <p>5.3.3 Romance realista;</p> <p>5.3.4 Romance moderno.</p> <p>5.3.5 Leituras;</p> <p>5.3.6 História;</p> <p>5.4 Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do romance;</p> <p>5.5 O estudo da novela de cavalaria e o romance de entretenimento.</p> <p>6. Estudo de gêneros literários: a comédia Discurso literário e história</p> <p>6.1 O riso na formação dos gêneros literários;</p> <p>6.2 Comédia como gênero literário;</p> <p>6.3 Leitura: comédia antiga, comédia nova, comédia moderna;</p> <p>6.4 Origens da comédia;</p> <p>6.5 Estrutura de composição da comédia.</p> <p>7. Estudos da Literatura afro-brasileira e africana: discursos e territórios</p> <p>7.1 O discurso literário e interfaces com a História;</p> <p>7.2 Leitura: autores afro-brasileiros e africanos;</p> <p>7.3 Interdiscursos, intertextos.</p> <p>8. Leitura Gêneros sugeridos: poema, editorial, carta aberta, carta argumentativa, carta ao leitor, carta do leitor, peça teatral, romance.</p> <p>9. Produção textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos escritos em que predomine a sequência argumentativa; - Gêneros textuais orais: o debate. 	<p>6.4 Diferenciações e especificidades entre as HQ: tirinha, banda desenhada, charge, cartum, graphic novel.</p> <p>6.5 Relações entre as culturas: erudita, popular e de massa. Expressões específicas da cultura popular e suas manifestações;</p> <p>6.6 Diferenciações entre cultura popular e folclore: suas transformações no Séc. XX e XXI.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

A seleção de conteúdos descrita no documento foi transcrita do *corpus* para o quadro 26. Essa consiste na abordagem didática dos conteúdos curriculares das disciplinas de LP e Literatura (I, II, III e IV) da PTDEM-LP do IFRN. Lembrando que nosso recorte metodológico

aqui é mergulhar nos programas, com o objetivo de identificar possíveis discursos sobre integração curricular presentes na organização desses conteúdos curriculares dessas disciplinas. Analisamos esse parâmetro, olhando a partir daquilo que o documento acena como proposição de conteúdos curriculares para a formação geral em linguagem-LP e que deixa ressoar a voz da integração curricular, no alcance do currículo integrado, em sendo esse o modelo idealizado e definido para os cursos técnicos integrados regulares do IFRN.

A seleção de conteúdos produzida engloba temas e subtemas pelos quais o documento diz, em minúcias, todos os conhecimentos linguísticos, textuais e literários que devem ser abordados e trabalhados em sala de aula da disciplina de LP e Literatura do primeiro ao quarto ano dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN. Tendo em vista se tratar de uma proposta curricular para ser desenvolvida em todos os *campi* do IFRN, essa parte do documento figura um referencial que tem a finalidade de orientar o grupo de professores de LP dos cursos técnicos integrados regulares sobre o percurso a ser adotado para a abordagem didática dos conteúdos curriculares de linguagem-LP para que organizem seus planejamentos, suas atividades e seus projetos de ensino, enfim, suas práticas languageiras de sala de aula tendo como parâmetro um referente comum. Portanto, essa proposta de programa consiste em um instrumento-guia comunicador, norteador e articulador da unidade disciplinar dessa atuação docente coletiva.

Em uma primeira leitura, feita em diálogo com os já-ditos nas respectivas ementas elaboradas para as quatro disciplinas, percebemos que não há consonância dialógica entre ambos os aspectos. Nesse quesito, o documento apresenta propostas de programas para guiar o trabalho pedagógico, os quais necessitam de enquadramento, a fim de garantir que ementas e programas convirjam na mesma direção apontada. No geral, os conteúdos são descritos por meio de uma estrutura composicional padronizada no formato de listagem, desdobrando-se em níveis e subníveis extensivamente detalhados. Quanto às subdivisões feitas internamente dentro dos três eixos de ensino da língua, segundo a proposta curricular analisada - conhecimentos linguísticos, leitura e produção de textos e literatura, a denominação dos tópicos enunciativos são majoritariamente comuns aos quatro programas. Porém, o detalhamento de conteúdos, sequências didáticas, estudos temáticos e estratégias sugeridas apresentam temas/assuntos que se distinguem e dão conta de caracterizar certas especificidades segmentadas com base na seriação dos cursos. O encadeamento contempla níveis de aprofundamento sequenciados e variados. Basicamente as seções são organizadas contemplando: conhecimentos linguísticos, sequências textuais [(i) injuntivas, (ii) argumentativas, (iii) dialogal, (iv) descritiva, (v) narrativa (vi) explicativa]; estudo dos gêneros literários; e leitura e produção textual. Nessa parte, em especial, observamos que os tópicos indicados nas ementas e os conteúdos

selecionados precisam ser revisados para o devido enquadramento, a fim de garantir maior sintonia dialógica entre as enunciações.

No geral, o documento sugere um rol extenso e detalhado de base conteudista escolar nas várias seções, variando de acordo com os conteúdos previstos por série, o que parece seguir um parâmetro convencional do currículo escolar da área de LP, segundo orientações curriculares da área de linguagem-LP. Nesse ponto, é preciso frisar que a PTDEM-LP não atende a organização de itinerários formativos e competências e habilidades previstas na BNCC-EM (BRASIL, 2109), sendo uma das razões da não contemplação (mas não necessariamente a única) o tempo histórico do processo de produção documental. A abordagem didática dos conteúdos prevê: compreensão dos processos de comunicação; conhecimento de outras variantes linguísticas (e não somente a língua padrão); o conhecimento da variedade culta da língua; o contato com gêneros textuais dos mais variados estilos (informativo; formativo; literário; midiático e de entretenimento, etc.). É elencado um conjunto de sequências didáticas em linguagem, sempre orientadas para os estudos com gêneros textuais, com indicação de leituras de estilos diversificados, que recai mais sobre uma ampla classificação de gêneros, um procedimento superficial para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na sala de aula, do que para o estabelecimento de relações contextuais e intertextuais dessa abordagem. Sugestões de estratégias de ensino quase não aparecem, pois, a lista é feita predominantemente com conteúdos inerentes aos os eixos de ensino da língua, segundo a proposta em análise.

O documento aderiu a uma abordagem didática de textos (orais e escritos), segundo a organização em gêneros discursivos, que valora o documento, nesse aspecto analisado. Cada programa de disciplina contempla gêneros textuais e trabalho com sequências didáticas, distribuídos entre os três de ensino da língua, segundo a proposta curricular analisada, que incentivam o contato, a apropriação e o domínio dos gêneros, com proposições que abrangem as mais diversas situações de interação social do meio circundante em que os estudantes estão inseridos, social e culturalmente. No que tange às práticas de oralidade, são sugeridos gêneros orais para todas as séries/anos, bem como sequências didáticas partilhadas entre a seriação, tanto para o eixo de leitura e produção quanto para o de literatura. A proposição de produção escrita de textos também é contemplada com certa primazia, abordada em uma perspectiva discursiva de linguagem que tendem colocar os estudantes em situações reais de interlocução verbal.

A indicação do trabalho com gêneros transparece ser a base que constitui o currículo de linguagem-LP no IFRN, segundo anuncia o documento. Este é um indício discursivo do programa que deixa pistas da existência de um alinhamento com as bases sociodiscursiva,

sociointeracionista e enunciativa da linguagem e mantém diálogo com a concepção de linguagem pautada no documento. Ou seja, a sistematização dos conteúdos curriculares dos programas orienta para que o principal interlocutor desse documento (docentes da área) pautem o ensino e as práticas de linguagem seguindo um percurso de abordagem didática que tanto abarca questões linguísticas (embasadas na reflexão da língua), quanto questões discursivas (guiando-se pelos vieses sociointeracionistas do ensino de linguagem).

A nossa expectativa primeira era a de que houvesse diálogo entre o que o documento enuncia nos fundamentos teórico-metodológicos com aquilo que reflete nos direcionamentos dados para o desenvolvimento de cada disciplina. Nesse sentido, é interessante reativarmos já-ditos que enunciaram noções e implicações metodológicas contidas nas seções que apresentam concepções e fundamentos para o ensino e as práticas de linguagem, segundo consta no todo do documento. Nesse cotejamento, julgamos importante verificar se os programas dão conta de dizer da transposição didática dos fundamentos traçados no documento, de modo a sintonizar os conteúdos curriculares de linguagem-LP como estratégia de interação e ressaltando situações discursivas, de forma efetivamente propositiva, como foi dito, e não apenas teoricamente.

Das análises anteriores que realizamos, interpretamos que o documento diz que texto não pode ser utilizado como pretexto para o trabalho com a norma padrão da língua; que é preciso trabalhar os gêneros textuais de forma sistemática e sistematizada, em conformidade com a teoria dos gêneros textuais amplamente difundida nos estudos sobre linguagem, que se desdobrem em maior orientação linguístico-discursiva sobre o processo de reflexão da língua (escrita e oral); que é preciso formar leitores e produtores proficientes, críticos, com autonomia para se posicionem ante o texto e contextos de interação verbal os quais se inserem; que a prática e a reflexão linguística sejam uma constância e que estejam atreladas ao contexto de produção sociointeracional e discursiva em detrimento do domínio da gramática normativa pura e descontextualizada; que é preciso trabalhar a oralidade e a escrita igualmente, mediadas pela interação de comunicação real entre os usuários da língua; que a centralidade do ensino de literatura é a abordagem dos gêneros discursivos literários e a leitura literária, visto que “a história, os estilos (da época, do gênero e dos sujeitos) e as ideologias atravessam as obras. Não as suplantam.” (E36). Estes são sentidos apreendidos dos dizeres do documento, que necessitam estar inter-relacionados com os programas. A nosso ver, a organização da listagem de conteúdos curriculares nos modos, na forma e nos critérios de seleção descritos no programa não atende aos anseios enunciativos assumidos a contento. Até tem um foco de abordagem didática no trabalho com gêneros textuais. Além disso, há incentivo ou evidências para um trabalho interdisciplinar com a literatura, tendo em vista a sua articulação com outras artes, com

outras áreas, com outros campos dos saberes (história, geografia, línguas, etc.). Mas isso não se sobressai ao documento. Ou seja, verificamos que a seleção de conteúdos apresentada na listagem não dá preponderância ao domínio dos conhecimentos linguísticos em detrimento dos outros eixos de ensino da língua, segundo a proposta curricular analisada, não há exclusividade de tópicos gramaticais e normativos ou ênfase à norma padrão. Esses conteúdos até são previstos, mas sem se sobressaírem aos demais. Porém, esse critério exclusivo e nem suficiente para favorecer uma educação linguística de qualidade, calcada no desenvolvimento da “competência comunicativa dos alunos, habilitando-os para agir discursivamente nas diferentes esferas sociais” (E17), compreendida sob a égide da integração da disciplina de linguagem LP na educação profissional com o ensino médio. Os programas precisam comunicar mais e melhor acerca da prática de reflexão linguística (da oralidade e da escrita) associada ao desenvolvimento da competência discursiva/comunicativa dos estudantes, procurando manter consonância dialógica com o perfil de uma “educação linguística de qualidade (E16)”, como sendo aquela que possibilita maior autonomia e participação para que os sujeitos de tornem “plenamente letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social” (E17), com maiores chances de articulação da realidade da vida dos sujeitos dentro e fora da escola. Esses fatores não aparecem de forma expressiva nos programas.

Entendemos que a assunção por uma educação linguística calcada nesse patamar formativo exige que o documento vá além dos limites de conteúdos instrumentais ou funcionais da língua para valorizar mais a capacidade reflexiva dos estudantes. Assim, mergulhamos nos programas para verificar o que diz o documento sobre orientar para uma abordagem didática de conteúdos na direção de alcançar a formação linguística do sujeito com capacidade crítica de discernir, posicionar-se e atuar com autonomia no contexto dos diferentes papéis que desenvolve e vivências sociais em que se insere. Pelo discurso, é possível abranger sentidos que orientam para uma abordagem didática mais reflexiva e discursiva do uso da língua a partir do que se apresenta para o trabalho com gêneros textuais. Entretanto, falta dizer como corresponder a pressupostos e princípios pautados no alcance da formação integrada desejada. Em sendo esse o papel da disciplina de linguagem-LP, conforme assume o documento, os programas curriculares devem inserir bases científicas e tecnológicas (conteúdos curriculares) integradas, que projetem um currículo a serviço de práticas languageiras letradas implicadas no agir dos estudantes em esferas de vida social e, de modo bem particular, para a sua interferência nas questões voltadas ao mundo do trabalho. Implica em o currículo dizer o que fazer e como fazer, pois integração/articulação/interdisciplinaridade (de saberes, áreas, conhecimentos, conteúdos, eixos...) nem é a mesma coisa que justaposição de conteúdos curriculares (RAMOS,

2008) e nem é algo já-dado discursivamente. O programa precisa incorporar para si os dizeres de integração de saberes curriculares, na área de linguagem-LP.

Feitas essas análises, volvemos o nosso olhar agora para rastrear nos enunciados dessa parte do *corpus* produções discursivas que ressoem orientações de integração com outros campos dos saberes ou mesmo diálogos interdisciplinares nos conteúdos curriculares de linguagem/LP. Isso porque nosso olhar referenciado na integração curricular nos move refletir sobre as possibilidades de a linguagem-LP ser uma via de projeção da integração, no alcance do currículo integrado.

No rastreamento que fizemos, buscamos identificar primeiro na composição dos programas marcas linguísticas e discursivas (palavras, expressões, termos, itens, recursos, indicações, etc.) que mostrassem algum indicativo distinguidor daquilo que convencionalmente se faz em um currículo formal de linguagem-LP para o ensino médio propedêutico. A nosso ver, os critérios utilizados na seleção e organização dos conteúdos curriculares dos programas das disciplinas de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN apresentam semelhanças em relação ao que se faz para o ensino médio propedêutico. Aqui não percebemos evidências de elementos ou aspectos que denotem diferenciação ou apontem alguma particularidade didático-pedagógica e conteudista, própria da articulação da disciplina de linguagem LP com a educação profissional integrada ao ensino médio, na perspectiva da integração curricular. Esse é para nós um indicador de que os programas não dialogam com os já-ditos, em relação a pressupostos e dimensões dos sentidos de integração construídos ou mesmo significa não nortear para um trabalho interdisciplinar que contemple a interação entre saberes e áreas diferentes configuradas nesse modelo formativo.

Na sequência, o nosso rastreamento foi direcionado para a localização de aspectos que remetessem a formas de organização de integração curricular, modos e maneiras de integrar e de interdisciplinar fora e dentro dos eixos da área de linguagem, ainda que pelos sentidos, como: sugestões de estratégias integradas, atividades interligadas, projetos integradores, atividades e práticas interdisciplinares, aula interdisciplinar, orientações metodológicas de articulação entre disciplinas e interfaces entre áreas e saberes, conexões com temáticas do mundo do trabalho, articulações com as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, dentre outros direcionamentos ou encaminhamentos metodológicos similares. Já constatamos antes que as sugestões contidas no bloco dos procedimentos metodológicos são genéricas e comuns a todas os programas. Um exemplo disso é a indicação da estratégia metodológica de “projetos”. Aparece novamente a expressão “projeto de pesquisa”, agora como um instrumento de avaliação da aprendizagem. Nesse caso, o documento apenas cita, sem fazer nenhum

detalhamento do que quer dizer com esse direcionamento, deixando que interlocutor compreenda e dê sentidos ao desenvolvimento de projetos em sala de aula, sem que tenham sido dadas as devidas diretrizes, sobretudo para alcançar experiências de integração com a linguagem.

Com base nesse parâmetro analítico, verificamos que a visão de “processo integrado” (E3) de ensino-aprendizagem anunciada pouco dialoga na direção da integração curricular e do formato delineado na voz de nosso referencial teórico-metodológico sobre integração curricular, assim como transparece não evidenciar a dimensão de integração dos conteúdos de linguagem/LP com a interdisciplinaridade. Não encontramos indícios da dimensão de integração da prática educativa em articulação com os saberes do cotidiano e experiências concretas do meio social dos estudantes, a não ser algumas menções do trabalho com gêneros textuais voltados a temáticas sociais, especialmente nos gêneros literários. Ainda nesse aspecto, examinamos que o discurso documental produzido nos programas não reflete expressamente em proposição de integração da prática educativa com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Também recorremos aos programas para encontrar contributos que mostrassem evidências de articulação com a formação para o mundo do trabalho, uma vez que o documento assume como prerrogativa a “formação emancipatória dos sujeitos necessária ao mundo do trabalho e à vida de modo geral” (E11). Nada de específico foi produzido discursivamente.

Ao examinarmos os conteúdos curriculares contidos nos quatro programas de disciplinas, não encontramos remissões ou evidências que ressoem direcionamentos expressos para que haja integração curricular. Não identificamos nessa parte do documento aspectos ou outros contributos de natureza conteudista, curricular e pedagógica, circunscritos aos eixos de ensino da língua, preditos na proposta curricular analisada, que caracterizassem um tratamento didático interdisciplinar ou um movimento de modos de promover ações, atitudes, posturas, iniciativas de integração curricular na disciplina de LP e Literatura. Olhando sob a lupa da integração curricular, significa dizer que os conteúdos curriculares selecionados que compõem os eixos de ensino da língua da proposta curricular de LP dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN não fazem associação à realidade do ensino médio integrado à educação profissional. Isso nos leva a inferir que o documento ou não se guia ou trata as dimensões de integração como algo já-dado. É possível construir esse caminho, propondo conteúdos e percursos que faça essa associação, sem que a disciplina adquira um caráter instrumental.

Para realizar o devido rastreamento, guiamo-nos pelos significados de formação linguística enunciados na proposta curricular de LP do IFRN. Isso porque, em nossa

interpretação, uma educação linguística de qualidade, crítica, cidadã, assentada na formação humana em uma perspectiva integral, compreendida sob as bases do ensino médio integrado e na associação da educação profissional com o ensino médio, ao mesmo tempo, tem sentido e é sinônimo de integração. Na configuração enunciada, os sentidos de integração curricular em linguagem implicam na articulação de campos de saberes, conhecimentos, conteúdos, áreas, disciplinas, eixos para além dos limites dos domínios de conhecimentos linguísticos. Porém, as produções discursivas que urdiram a tessitura dos programas de disciplinas na PTDEM-LP do IFRN se mostraram insuficientes para projetar a linguagem-LP como uma via de integração curricular. No seio das relações dialógicas estabelecidas, as análises apontaram para a necessidade de enquadramento dessa parte da matéria linguística documental, não para seguirem formas linguísticas habilmente elaboradas, mas para atender essencialmente às demandas dos conteúdos curriculares de linguagem no alcance dos propósitos anunciados, no entrecruzamento da formação linguística idealizada com a integração curricular, no alcance do currículo integrado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que sentidos de integração ecoam na Proposta Curricular de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN? Este questionamento guia as questões de estudo, norteia os objetivos de pesquisa e atravessa todo o percurso analítico como recorte metodológico de pesquisa. Como ponto de partida, postulamos a hipótese inicial de que, pela natureza do objeto formativo com que trabalha a linguagem e das práticas escolares a que se dedica, a PTDEM-LP projeta o trabalho com a linguagem-LP como uma via de integração curricular e possibilidade de efetivar o currículo integrado, no âmbito dos cursos técnicos integrados do IFRN. Retomaremos essa hipótese (para confirmá-la ou não) um pouco mais adiante.

O teor discursivo de nossa hipótese introdutória trouxe à tona a discussão do papel da linguagem/LP frente os cenários em que se situa a problemática da integração curricular na realidade da educação profissional com o ensino médio, a qual sedimenta a presente investigação. De fato, o ideal para que a formação geral e a formação profissional aconteçam na forma integrada, sob uma base unitária de formação geral, conforme pressupostos do ensino médio integrado e suas variantes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), nem caminha pelo cenário de que cada uma das áreas segue o seu curso (no qual docentes da formação geral atuam como se fosse ensino médio, somente, e os da área técnica atuam como se fosse formação técnica pura), nem segue o cenário de que uma área fica a serviço da outra (o qual deixaria de atender as especificidades de uma área em detrimento de outra). Isso porque minimizar a importância de uma ou de outra área fragiliza a integralidade desse processo formativo e fere princípios da formação humana integral. O desafio consiste, então, em encontrar o ponto de encontro, o equilíbrio, o caminho metodológico que difira da fragmentação dos saberes, de maneira a não confundir articulação e integração curricular com justaposição de currículos (RAMOS, 2008). Na realidade desses cursos, em que não se idealizam áreas seguindo rumos em separado e nem disciplinas da formação geral a serviço do eixo técnico e tecnológico, integração se faz pela possibilidade do trabalho com essas disciplinas ser realizado por intermédio de um percurso constituído pela formação de um sujeito/estudante capaz de refletir, de pensar criticamente, de se saber se posicionar e saber dizer do seu lugar como sujeito de seu mundo, saber como dizer e ter o que dizer de seu lugar de atuação nas instâncias do seu meio social circundante. Esse modo de integrar reflete a percepção do sujeito do processo de apropriação do conhecimento escolar em sua totalidade, que passa essencialmente pela concepção de linguagem que subjaz ao trabalho com os conteúdos, mas não esbarra nela. É

preciso traçar percursos e direcionar caminhos que orientem práticas e ensino de LP, na direção da integração.

Face a esse entendimento, vemos que uma alternativa ou possibilidade de integrar educação profissional com ensino médio é por intermédio de uma prática de formação de leitor proficiente e produtor de texto, autônomo, crítico e reflexivo. Muito embora tenhamos a convicção de que a educação escolar, básica ou profissional (ou mesmo as duas juntas, como é o caso), não determine as relações das vivências sociais, corroboramos ao pensamento de Saviani (2003, p.31) de que “nem por isso ela deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade. No contexto educativo escolar, o estudante passa a demonstrar proficiência leitora e escritora quando se apropria do conhecimento (linguístico) que o torne capaz de utilizar práticas letradas para agir socialmente dentro e fora da escola, para transitar pelas mais distintas áreas ou campos do saber sistematizado e, quando necessário, para implementar mudanças para sua própria vida e para a melhoria do meio em que está inserido. Foi com esse objetivo maior que lançamos nosso olhar analítico, focado na área de linguagem-LP, e nos debruçamos a desvelar os dizeres do documento, à luz da ADD, fazendo a PTDEM-LP do IFRN dizer sobre o que propõe e refletir acerca do necessário movimento de integração curricular, no alcance do currículo integrado.

No intuito de conjeturarmos acerca da provisoriedade das considerações finais, alinhamos a nossa condução pelas questões de pesquisa, com a finalidade de retomarmos aspectos essenciais revelados na análise dialógica empreendida e tentar respondê-las, de maneira responsiva. Isso porque quando a expectativa é contribuir com a ressignificação e a melhoria objeto de análise, é necessário também construirmos os modos de dizer, em diálogo, para podermos dizer aquilo que queremos dizer, de forma responsiva.

Quais sentidos e dimensões de integração ecoam na proposta curricular de linguagem/LP dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN? Este questionamento deu origem a dois parâmetros de análises: sentidos e dimensões de integração curricular. O objetivo foi compreender sentidos de e identificar dimensões de integração curricular que emergiram no *corpus*, a partir dos discursos e diálogos construídos no documento que deram significados e materialidade propositiva a esses dois aspectos analisados. Para fins de explicação, denominamos “sentidos de” àquilo que o documento diz que remeteu à concepção de integração curricular, isto é, aspectos que se traduziram em noções e significados de integração. Chamamos “dimensões de” aos ditos documentais que remetam a pilares de integração curricular, isto é, modos de fazer ou extensões de como fazer a integração curricular.

No que tange aos sentidos de integração construídos no documento, as análises evidenciaram que não consta, no *corpus* da matéria linguística documental, um enunciado concreto que tematize especificamente sobre a integração. Talvez tenha faltado uma discussão sobre concepção de linguagem e integração. Percebemos, do não-dito, um apagamento de uma abordagem conceitual e metodológica importante, à qual faz falta nos encaminhamentos do processo para o favorecimento de práticas escolares integradas. Desse modo, a integração (curricular) apareceu de forma dissoluta no *corpus*. Os sentidos foram apreendidos pela interpretação e foram encontrados diluídos no entrelaçamento enunciativo do documento, de maneira que essa noção mostrou ter sido construída em uma tessitura difusa e pouco consistente. Podemos afirmar que os sentidos de integração curricular identificados não se mostraram com força de diretriz didático-pedagógica a ser seguida. O documento não assume, expressamente, a integração curricular como categoria descrita e seus significados não foram encontrados facilmente enquanto noção teórico-conceitual basilar ou dito como um pressuposto didático-pedagógico. Ainda assim, o movimento de análises feito para verificar o que diz o documento sobre a noção e sobre se guiar (ou não) pela integração curricular transpareceu que há consistência de significados de integração curricular em alguns enunciados concretos da PTDEM-LP do IFRN, em especial, na arena discursiva tecida no perfil de educação linguística assumido e no papel delineado para a disciplina de LP e Literatura. Esse movimento dialógico nos leva a reafirmar conclusivamente que a educação linguística delineada no documento tem sentido e é sinônimo de integração curricular. O que ressoa do documento não diz realmente sobre a concepção de integração curricular. Os sentidos atribuídos dizem mais que o trabalho com a língua favorece à integração.

No tocante às dimensões de integração curricular, trata-se de um dimensionamento de alguns modos de fazer a integração acontecer que atravessou as produções discursivas do documento. Consistiu na identificação de quatro dimensões de integração curricular, conforme mostraram as análises: a de integração da prática educativa com as demandas sociais em articulação com ciência, trabalho, cultura e tecnologia; de integração como concepção de currículo integrado; a dimensão de integração como interdisciplinaridade; de integração da prática educativa em articulação com os saberes do cotidiano e experiências concretas do meio social dos estudantes. Não localizamos no *corpus* construções suficientes que tratassem da articulação da teoria com a prática que, a nosso ver, seria importante enquanto dimensão do currículo na área de linguagem. Ainda assim, vimos se horizontalizar, das quatro dimensões identificadas nas análises, reflexos e refrações para o ensino e as práticas de linguagem por intermédio dos ditos do documento.

De fato, o documento não diz em seus fundamentos teórico-metodológicos sobre a integração curricular, como disse sobre as concepções filosóficas de âmbito pedagógico - educação, sujeito, ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem -, e de âmbito do currículo da área de linguagem – concepção de linguagem e as noções de conhecimentos linguísticos, texto e literatura. Entretanto, a noção de integração curricular vai se construindo ao longo da teia enunciativa da PTDEM-LP do IFRN, ainda que de maneira implícita (mas não superficial). Isso pode ser percebido pelas minúcias discursivas do *corpus*. Muito embora apareça diluído, as análises acerca desses dois parâmetros – sentidos e dimensões - apontaram que o contorno dessa concepção vai se configurando, de modo que os atributos conceituais da integração curricular vão se delineando discursivamente e dando um pouco mais de robustez a presença desse referencial no documento. Reafirmamos que noção de integração curricular não aparece expressamente dentre as concepções definidas no *corpus* se mantém e faz falta, mas os “sentidos de” e “as dimensões” que emergiram dos fundamentos do documento, demonstraram que a integração curricular pode até estar ausente, enquanto concepção expressa, mas presente pelo fio do discurso, como princípio orientador do perfil de formação linguística e como extensões de dimensões acenam para dar fluidez metodológica aos modos de fazer a integração acontecer na disciplina de LP e Literatura do IFRN. Olhando para o alinhamento curricular de uma formação escolar desenhada por disciplinas e áreas em separado, com o propósito de se integrarem metodologicamente, na prática, entendemos ser necessário dizer de forma direta e incisiva, como fazer essa integração acontecer.

Qual o foco dado à formação linguística e o que propõe a PTDEM-LP do IFRN para a área da disciplina de linguagem-LP, na perspectiva da integração curricular? Este consistiu em um questionamento feito com objetivo de compreender de que maneira a PTDEM-LP do IFRN organiza a área da formação geral em linguagem/LP e o que propõe para o perfil de formação linguística, na perspectiva da integração curricular. Nesse parâmetro analítico, os enunciados do documento tanto disseram o foco dado à disciplina de LP e Literatura dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN como anunciaram o que está proposto para o perfil da formação linguística. Conforme já apresentamos no início das considerações finais, o documento diz que o foco da disciplina é a formação de sujeitos letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social. Diz ainda que visa a uma educação linguística de qualidade, cidadã e crítica, visando à autonomia e participação plena do sujeito na vida em sociedade. Esse perfil é declarado no documento em contraposição a uma formação centrada exclusivamente no domínio dos conhecimentos linguísticos. Acreditamos que, nesse aspecto, o documento se constitui instrumento mobilizador de uma formação voltada para a

cidadania e espaço propício ao incentivo de uma maior participação social, no caso específico de uma proposta curricular da área de linguagem/LP, é preciso construir fundamentos e bases desse currículo pautados por tendências que visem contribuir para uma educação linguística de sujeitos mais bem preparados para se inserirem criticamente na sociedade. Esse consiste no fundamento da nossa hipótese de pesquisa haja vista ser o papel que exerce a área de linguagem-LP, segundo ecoa a voz da PTDEM-LP do IFRN. A declaração enunciada no documento é interpretada como um propósito para conduzir o trabalho com a linguagem-LP, na direção de projetá-la como uma via de promoção de maiores possibilidades de integração curricular. Sentimos falta de uma maior projeção de que o trabalho com linguagem é promotor da integração.

Em vista disso, o que se espera é que essa proposta curricular de LP diga sobre a formação linguística desse sujeito que se apropria da linguagem (palavra) para dizer o seu mundo, mas que se apropria dela criticamente. Que diga também para as práticas languageiras escolares das ferramentas que o estudante precisa para se inserir socialmente como cidadão, inclusive no mundo do trabalho.

Em que medida a PTDEM-LP do IFRN projeta o trabalho com a linguagem-LP como via de integração curricular, no alcance do currículo integrado? Esta foi a última pergunta que fizemos ao documento, como o objetivo de identificar discursos sobre integração curricular construídos especificamente nos programas de disciplinas da PTDEM-LP do IFRN, os quais possibilitem projetar a linguagem-LP como uma via de integração curricular da educação profissional com o ensino médio, no alcance do currículo integrado. Não ressoaram, dos programas de disciplinas, conteúdos curriculares que implicassem em proposições da integração curricular como fluidez metodológica para nortear abordagens, práticas languageiras e transposição didática, na perspectiva da integração. A perspectiva que se delineou das análises comprova ser esse aspecto uma fragilidade da proposta curricular de LP do IFRN dos cursos técnicos integrados regulares do IFRN, pois prevê fundamentos para o ensino e as práticas de linguagem-LP, com proposições para o desenvolvimento das habilidades linguística, sociodiscursiva/interacionista e cognitiva dos estudantes focalizadas nos eixos da área de linguagem-LP, mas prescinde do movimento dialógico de orientar para a integração na abordagem dos conteúdos curriculares.

O que esperamos de uma proposta curricular de linguagem, na realidade da integração da educação profissional com o ensino médio, é que os programas de disciplinas não dissociem os conteúdos curriculares específicos da área de linguagem de outros campos dos saberes, como dimensões de integração curricular, notadamente questões voltadas ao mundo do trabalho, sem

riscos de instrumentalização da disciplina. Que não se atenham apenas ao trabalho com os eixos gerais da área. Que não se restrinjam a listar apenas conteúdos de gramática ou a listar gêneros textuais e literários, sem conectá-los com a realidade escolar imediata. Que não deixem de fora temáticas que englobem tecnologias e/ou eixos tecnológicos, que conectem eixos, áreas, disciplinas das duas áreas formativas (geral e técnica). Enfim uma proposta curricular que em seus programas de disciplinas não priorize conhecimentos específicos da área de linguagem em detrimento de fazer pontes promotoras de aprendizagens linguísticas dialogantes com outros campos do saber sistematizado, incluindo o eixo da formação profissional dos estudantes desses cursos.

Retomamos, então, a hipótese inicial de pesquisa: pela natureza do objeto formativo com que trabalha a linguagem e das práticas escolares a que se dedica, a PTDEM-LP projeta o trabalho com a linguagem-LP como uma via de integração curricular e possibilidade de efetivar o currículo integrado, no âmbito dos cursos técnicos integrados do IFRN. Em nossa interpretação, a arena discursiva da PTDEM-LP do IFRN produz os dizeres de um perfil de formação em linguagem-LP calcado em uma educação linguística de qualidade (cidadã e crítica) cujo foco é formar estudantes plenamente letrados, leitores e produtores proficientes, autônomos e reflexivos, em uma assunção declarada pela formação humana integral. Entretanto, os efeitos dos sentidos de integração construídos nesses discursos são pouco consistentes para projetar a linguagem-LP como uma via de integração curricular e não alcançam diretrizes efetivas na consecução do currículo integrado, especialmente no que tange aos programas de disciplinas. Dos sentidos emergentes dos enunciados, concluímos que a PTDEM-LP do IFRN, enquanto documento, diz mais sobre a educação linguística que quer formar do que diz para projetar a área de linguagem-LP como uma via de integração curricular, na realidade da articulação da educação profissional com o ensino médio no IFRN. Implica dizer que a hipótese não se confirmou. Talvez uma investigação sobre esse currículo, enquanto processo, revele mais daquilo que o currículo, enquanto documento, não diz acerca da integração curricular no âmbito dos referidos cursos.

Perseguimos a ideia de que a linguagem, dada a natureza da educação linguística crítica que propõe e das práticas pedagógicas a que institui, tem um contributo importante a dar, no tocante à abrangência da integração curricular que se delineia para essa disciplina. Em medida significativa, a PTDEM do IFRN pode ser mais eficaz no favorecimento da educação integrada, na execução do currículo integrado e no alcance da formação humana integral dos estudantes, no que concerne à atuação dos sujeitos nas diferentes esferas de suas vivências sociais.

Em se tratando de uma proposta curricular de LP para os cursos técnicos integrados, no modelo de currículo integrado (com suas variantes), o que se espera é a organização, a difusão e a produção dos conhecimentos linguísticos, literários, textuais, com implicações metodológicas indutoras do diálogo, de unidade, de equilíbrio, um ponto de encontro entre esses conhecimentos com atualidades, temáticas técnicas e tecnológicas, planejadas numa abordagem que una o global e o particular, o saber sistematizado (científico), o histórico, o social, o cultural dentre outras esferas e dimensões do conhecimento encolar. Um dos caminhos possíveis, acenado pelo fio do discurso e pelos sentidos construídos nos enunciados da PTDEM-LP do IFRN, é a integração curricular. Como mecanismo forte do necessário diálogo e de encontro de saberes, trocas de experiências, conexão, reflexão, mediação, fusão, transposição e construção de redes entre todos os espaços e esferas em que o modelo de currículo integrado definido como “ideal” pelo IFRN pressupõe.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. IN: AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 09-22.
- AGUIAR, M; DOURADO, L. F. (Orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 09-22.
- AGUIAR, M. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. Currículo sem fronteiras, v. 18, p. 722-738, 2018.
- AGUIAR, M. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. Revista Espaço do Currículo, v. 10, p. 49-61, 2017.
- ALVES-MAZZOTI, A. J; GAWANDSZNAJDER. F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.11 – 25.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANTUNES, I. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 53-73, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação ao verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2010.

BAKHTIN, M **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo, Hucitex, 1998.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 3 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica.** Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLÓSHINOV, V. N. *Freudism.* New York: Academic Press, 1976 (Texto originalmente publicado em 1926).

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares.** São Pulo: Martins, 1997.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional,** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio. **Documento Base.** MEC/SETEC: Brasília, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação-CNE. Câmara de Educação Básica-CEB. Parecer nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio-DNETNM.** Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação-CNE. Câmara de Educação Básica-CEB. Resolução CNE/CEB nº 03 de 2018. **Diário Oficial da União,** Brasília, 22 de novembro de

2018, Seção 1, pp. 21-24. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação-CNE. Conselho Pleno-CP. (*) Resolução CNE/CP 4/2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B. CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 15-30.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAMPELLO, A. M. de M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação Profissional. IN: PEREIRA, I. B. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CIAVATTA, M. **O Trabalho como Princípio Educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960), 1990. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: PUC.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. Banco de teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

CORÔA, M. L. M. S. Língua e Linguagem: atravessando fronteiras do currículo. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). **Ensino Médio em debate**: currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 119-133, 2017.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio**: lei n 13.415/2017. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676506.pdf>>. Acesso: 27 ago 2019.

DIONISIO, A. P.. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educação e sociedade, v. 36, p. 299-324, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de Filosofia.** Tomo 1. São Paulo: Loyola, 2000.

FERRETI, C. J. ; SILVA M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 28 nov. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FRIGOTTO, G. (org) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico.** Brasília: Inep, 2006.

GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso em 20 maio 2020.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. NATAL, RN, 2012. Vol.1.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Sistema Unificado de Administração Pública do IFRN-SUAP. Disponível em: <<https://suap.ifrn.edu.br/edu/estatistica/>>. Acesso em 12 de nov. 2018.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. IN: . IN: AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, A. C. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Pulo: Editora Hucitec, 2010.

NOZAKI, H. T. **Mundo do Trabalho, Formação de Professores e Conselhos Profissionais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Caxambu, 2003.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em 14 jan. 2018.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, M. N. **O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura**. Boletim Técnico do Senac, 29(2): 19- 27, maio-ago., 2003.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, M. **Do ensino técnico à educação tecnológica**: (a)-historicidade das políticas dos anos 90. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

RAMOS, M. N. Currículo integrado. In: PEREIRA, I. B. **Dicionário da educação profissional em saúde**. n 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV-Fiocruz**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. ISSN 1981-7746.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte|v.34|e214130|2018.

SILVA, T. T. da. **Documento e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

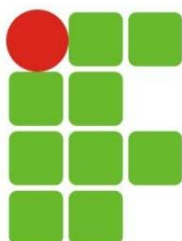
SILVEIRA, Z. S. da. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª edição, Papyrus, 2002.

VOLÓCHNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo Michel e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: 34, 2017.

ANEXO A – PTDEM/LP DO IFRN



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

*Proposta de Trabalho
da Disciplina Língua
Portuguesa
e Literatura*

*Cursos Técnicos
integrados de
Nível Médio
PTDEM – LP*

(Versão atualizada em 2017)

www.ifrn.edu.br



PREFÁCIO

O modelo de currículo integrado tem sido um ideal presente nas definições curriculares do IFRN. Nesse modelo, defende-se a formação omnilateral ancorada em uma proposta de educação politécnica e dirigida para o exercício da cidadania, a globalização das aprendizagens e as práticas pedagógicas interdisciplinares.

O IFRN, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), alia esse ideal à organização de um currículo para os cursos técnicos de nível médio em que se conectam a integração e a disciplinaridade, comumente representadas em instâncias opostas. Nesse currículo, as disciplinas inter-relacionam-se por meio das dimensões tanto da prática educativa quanto das demandas sociais, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A proposta curricular configura-se em uma arquitetura que favorece a fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores. A disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração.

Assim, colocam-se, à disposição, as Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) referentes aos Cursos Técnicos Integrados do IFRN. Tais propostas têm por objetivo organizar e sistematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando-se as concepções de ensino e de aprendizagem ancoradoras da prática docente, as bases teórico-metodológicas de cada disciplina, a seleção dos conteúdos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem. Sob forma de documentos norteadores do ensino e da aprendizagem, oportuniza-se o acesso aos PTDEM.

Os PTDEM constituem-se como referenciais organizadores das disciplinas do ensino médio integrado, configurando-se, assim, em um planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Trata-se de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN.

Por fim, esses documentos apresentam-se como base teórico-metodológica para elaboração de planos individuais e coletivos de estudo, para reflexões sobre o fazer docente e para a elaboração de programas de formação continuada na Instituição.

Para a construção dos PTDEM, recorreu-se a uma sistematização coletiva e democrática. Para tanto, foi decisiva a participação de professores de cada disciplina do ensino médio e de membros da equipe técnico-pedagógica. A partir de discussões em encontros presenciais (seminários e reuniões) e não presenciais (videoconferência, correio eletrônico institucional e plataforma Moodle), as propostas foram organizadas por disciplina.

Neste Volume V do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, apresenta-se o

conjunto das propostas pedagógicas referentes às disciplinas de educação básica no currículo integrado da formação técnica. Esse conjunto de propostas objetiva fortalecer práticas interdisciplinares no currículo dos Cursos Técnicos Integrados. Compõe-se de catorze cadernos referentes, cada um deles, a disciplinas específicas do ensino médio (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática).

Espera-se, portanto, que os PTDEM contribuam para que a prática docente esteja articulada com as diretrizes curriculares do Projeto Político-Pedagógico institucional. Espera-se, sobretudo, que a Instituição avance na promoção de um trabalho pedagógico (planejamento, acompanhamento e avaliação), no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados, sob a perspectiva da ação-reflexão-ação. Assim, viabiliza-se a busca por novas utopias associadas à formação humana integral.

Pró-Reitoria de Ensino/IFRN

Sumário

PREFÁCIO.....	2
---------------	---

PTDEM – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

5

Apresentação

5

Introdução

5

Concepções basilares

5

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

6

CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

7

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

7

CONCEPÇÃO DE SUJEITO

8

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.

8

CONCEPÇÃO DE CONCEPÇÃO DE TEXTO

9

CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

10

CONCEPÇÃO DE LITERATURA

11

Implicações metodológicas no âmbito do ensino

12

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

12

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

12

LITERATURA

13

Ementas norteadoras dos programas de disciplina

14

CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

14

Referências

15

Programas das disciplinas dos cursos técnicos integrados regulares (PROPOSTA)

PTDEM – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

1.1. Apresentação

A proposta de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura para os cursos técnicos de nível médio tem como objetivo sistematizar o trabalho desenvolvido, destacando-se as bases teóricas em que se fundamenta a proposta definida. Servirá de marco orientador da proposta pedagógica de Língua Portuguesa e Literatura, no que se refere à seleção de conteúdos, à metodologia adotada e à proposta de avaliação definida no trabalho a ser realizado. Servirá também de base para elaboração de programas de formação continuada e se estabelece como um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN.

Este documento foi organizado com a participação de docentes representantes de cada campus do IFRN e busca apresentar as concepções de ensino que norteiam a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e Literatura. Assim, constitui-se em um referencial orientador do processo de ensino e de aprendizagem nesta área. Além disso, estabelece-se como mais um marco orientador de pesquisa e de avaliações sobre a prática. Conseqüentemente, deverá servir de base para a sistematização de novas propostas, no âmbito da organização curricular, das metodologias e dos processos de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura.

1.2. Introdução

Nesta Proposta de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), apresentam-se, de modo sucinto, as diretrizes teórico-metodológicas norteadoras das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura (no Ensino Médio Integrado e na Educação de Jovens e Adultos) e de Língua Portuguesa (no Técnico Subsequente) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): as concepções basilares, as implicações metodológicas decorrentes dessas concepções e a delimitação das ementas norteadoras dos programas de disciplina. O conjunto dessas diretrizes encontra-se ancorado, fundamentalmente, em quatro documentos oficiais, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP).

Quanto às concepções basilares (concepção de educação, ensino-aprendizagem, avaliação, sujeito, linguagem, texto, conhecimentos linguísticos e literatura), traçou-se, para cada uma delas, um eixo teórico no

qual se pudesse albergar um conjunto de posições epistemológicas dialogantes, visibilizando-se, assim, a complexidade e a diversidade dos estudos que tematizam tanto educação quanto linguagem. Por esse motivo, evitaram-se remissões centradas, especificamente, em um determinado pensador ou uma determinada perspectiva. Ofereceu-se, em contrapartida, um leque de caminhos autorais para elucidação dos aportes teóricos que sustentam, direta e indiretamente, os posicionamentos assumidos no documento.

Quanto às implicações metodológicas das concepções basilares, procurou-se desenvolvê-las como desdobramentos pedagógicos dos eixos teóricos norteadores do quadro epistemológico. Ofereceram-se, em linhas gerais, os encaminhamentos que devem reger as práticas pedagógicas relacionadas à esfera dos conhecimentos linguísticos, da leitura e da produção de textos e da literatura.

Quanto às ementas norteadoras dos programas de disciplina, procurou-se sistematizá-las de modo a visibilizar escolhas conteudísticas sintonizadas com as concepções basilares e com as implicações metodológicas dessas concepções.

1.3. CONCEPÇÕES BASILARES: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E SUJEITO

1.3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Entende-se educação como um processo contínuo – intra e extramuros escolares – de formação dos sujeitos. Em âmbito escolar, defende-se que esse processo deve se centrar no desenvolvimento integral dos alunos, conduzindo-os para o exercício efetivo da cidadania crítica, a fim de que possam vislumbrar a transformação da realidade em que se inserem (FREIRE, 2011a, 2011b, 2016). Nesse sentido, a educação escolar visa, prioritariamente, edificar uma sociedade mais humanizada, cujos princípios norteadores da convivência social se pautem em valores éticos, laicos e democráticos, a partir dos quais se moldam as relações de justiça e equidade social. Essa concepção não se circunscreve, obviamente, a uma formação técnica e tecnológica, embora, obviamente, não a secundarize (IFRN, 2012).

Educar para a cidadania implica a formação de um sujeito crítico, reflexivo e participativo, capaz de se posicionar diante do mundo e vislumbrar mudanças qualitativas na sociedade. Implica preparar os alunos para a participação propositiva, antevendo a intervenção dos sujeitos na conjuntura histórica, social e política do contexto em que se inserem. Essa participação

demanda capacidade de agência crítica e política, características que se revelam quando se ganha autonomia para agir, decidir, escolher, opinar, interrogar e interferir. Sendo, pois, centrado no aluno, nas suas relações com o conhecimento e nas suas possibilidades de aprendizagem dialógica, esse modelo assume um caráter emancipatório, visto que pode conferir maior autonomia e empoderamento aos educandos (FREIRE, 2011a, 2011b, 2016; VIGOTSKY, 2007, 2008; GIROUX, 1987).

Defende-se, portanto, um projeto educativo libertador, que se delinea, no caso, específico da área de linguagem, a partir da assunção de um entendimento de educação linguística de qualidade. Sob a égide dessa última, os sujeitos ganham maior possibilidade de autonomia e participação quando se tornam plenamente letrados, leitores e produtores proficientes de gêneros discursivos necessários à vida social e ao enfrentamento das mais diversas dominações ideológicas (políticas, consumistas, religiosas...) (BAUMAN, 2001; FREIRE, 2011a, 2011b, 2016; BAKHTIN, 2009, 2012; BAZERMAN, 2006; VAN DIJK, 2012). Cabe a essa educação linguística de qualidade, inserida no entendimento mais amplo de educação traçado neste documento, favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, habilitando-os para agir discursivamente nas diferentes esferas sociais (no trabalho, na escola, na família, na comunidade, nas associações etc.).

1.3.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Entende-se ensino-aprendizagem como um processo integrado relevante à formação de sujeitos situados coletiva, social e historicamente. Entende-se também que esse processo é capaz de transformar a realidade. Nessa perspectiva, aprender envolve aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais do sujeito, que, amalgamados em consonância, possibilitam a formação humana em uma perspectiva integral e a interferência qualitativa no mundo (FREIRE, 2011a, 2011b, 2016; MINGUET, 1998; VYGOTSKY, 2007, 2008).

Na circunscrição em foco, a (re)construção do conhecimento desenvolve-se mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade. Assim, a interação social e a mediação têm papéis preponderantes no ensino-aprendizagem, uma vez que esse último ocorre a partir das inter-relações do indivíduo com o meio social, do educando com o educador, do educador com o educando e do educando com o educando (DE LA TAILLE et al. 1992; VYGOTSKY, 2007, 2008).

Ainda na mesma circunscrição, cabe, ao educador, proporcionar

situações de ensino-aprendizagem que se estabeleçam entre o sujeito e a forma de esse sujeito aprender. Cabe, ao educador, pois, criar as possibilidades de produção e de construção do conhecimento, ancorando a prática pedagógica em três eixos basilares – interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

1.3.3 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Entende-se avaliação como um mecanismo inerente ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, ela precisa estar atrelada à concepção de conhecimento e de currículo como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos.

Assim compreendida, a avaliação possibilita sentido ao ensino-aprendizagem, tanto para o educando como para o educador. Ao assumir, pois, uma forma processual, contínua e cumulativa, contribui para o diagnóstico da situação da aprendizagem e para a tomada de decisão na busca da melhoria da qualidade dos desempenhos docente e discente (LUCKESI, 2006; ROMÃO, 2005).

No contorno conceitual traçado, a avaliação – por se corporificar, necessariamente, como um meio e não um fim – constitui-se, no decorrer do processo, como um instrumento regulador e orientador de formas para solução de problemas de aprendizagem discente e de norteamto docente. Ou seja, ela oportuniza tanto a autocrítica do docente quanto a reorientação da produção e a (re)construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a avaliação pressupõe domínio do fazer pedagógico e clareza do conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido. Também pressupõe a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o entendimento do aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo (HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2011).

1.4. CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Entende-se sujeito como um ser historicamente determinado, construtor de cultura e atravessado pelas mais diversas ideologias (BAKHTIN, 2009, 2012; COMTE-SPONVILLE, 1999; MORIN, 2011). Nessa perspectiva, entende-se também que a determinação histórica não implica imobilidade nem fatalismo diante de fatos e circunstâncias. Implica, sobretudo, que, mesmo dentro dos condicionamentos históricos, o sujeito nem é inteiramente assujeitado nem é inteiramente livre ante as decisões que toma em relação a si mesmo e ao mundo.

A tal dimensionamento, acrescente-se que o sujeito assume um contorno sinalizado pela incompletude e pelo inacabamento (BAKHTIN,

2011). Nesse sentido, encontra-se sempre em formação, aberto aos dizeres sobre o mundo (e aos modos como se constituem esses mesmos dizeres), seja para os refutar, total ou parcialmente, seja para os confirmar, total ou parcialmente, ou, ainda, os entrecruzar. No exercício contínuo da cidadania em um mundo marcado pela liquidez do relativismo, o sujeito, mediado pela linguagem, sofre, portanto, a ação do mundo e, simultaneamente, age sobre esse mesmo mundo (BAKHTIN, 2012; BAUMAN, 2001).

Devido ao sujeito ter esse perfil inacabado, a educação – intra e extramuros escolares – atua como o agente favorecedor da constituição e da afirmação das subjetividades. No caso da educação escolar pública, interessa, sobretudo, contribuir para a formação laica desse sujeito, favorecendo, assim, o enfrentamento às compreensões que ameaçam o estado democrático de direito ou desrespeitam os direitos humanos (IFRN, 2012). Cabe, pois, às práticas pedagógicas na esfera da linguagem, possibilitar que esse sujeito se aproprie, criticamente, dos mais diversos procedimentos languageiros, utilizando-os para o crescimento pessoal e para a interferência qualitativa no mundo (IFRN, 2012).

2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Na esfera do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, entende-se que as práticas pedagógicas são regidas, direta ou indiretamente, por uma determinada concepção de linguagem, seja essa concepção visibilizada claramente ou apenas pressuposta, seja desenvolvida suficientemente ou apenas diluída. Nesse sentido, os posicionamentos do professor frente às atividades pedagógicas que desenvolve (tanto no âmbito da seleção de conteúdos quanto no âmbito da seleção de procedimentos metodológicos) encontram-se atrelados, de modo consciente ou não, ao que ele compreende como linguagem. Há, portanto, divergências conceituais a respeito da linguagem quando se enfatiza o domínio de termos técnicos em detrimento do controle sobre o funcionamento das cadeias sintagmáticas; quando se evidencia a caracterização estrutural de um determinado gênero discursivo em detrimento da vivência do aluno (ao menos na posição de ouvinte/leitor) com o referido gênero; ou, ainda, quando se excluem, como objetos para abordagem pedagógica, as manifestações languageiras não verbais.

Acredita-se que, entre as diversas perspectivas possíveis para o entendimento conceitual da linguagem, as abordagens que priorizam as relações discursivas estabelecidas entre os sujeitos na vida social (âncoras de base sociodiscursiva, sociointeracionista, enunciativa...)

devem reger as práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no IFRN. Nessa circunscrição teórica (e, obviamente, enfocando aspectos pertinentes a este PTDEM), interessa, sobretudo, a compreensão da linguagem como prática social, como uma ferramenta imprescindível à constituição do sujeito e à interferência desse sujeito no mundo (BAKHTIN, 2009; BAZERMAN, 2006; BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 2008).

Por ser perfilada, pois, em tal contorno, a linguagem, ainda que sob condicionantes sociais incisivos, está a serviço das mais variadas intenções discursivas dos sujeitos, materializadas em gêneros discursivos. Assim, por meio da linguagem, os sujeitos convencem uns aos outros, justificam até os atos mais insanos, refutam pontos de vista contrários ao que defendem, criticam aquilo que não apreciam, chantageiam-se, solicitam providências necessárias para obter algo, declaram amor...

Devido a permitir tantos usos sociais, a linguagem não é fixa nem homogênea. Mostra-se em um leque bastante largo de possibilidades, em um conglomerado heteróclito de variações (BAKHTIN, 2009, 2011). De sisuda resposta oral monossilábica firmando uma negativa a um tratado filosófico de vários tomos, a plasticidade da linguagem é potencialmente múltipla. De uma monografia a um rap, são díspares as intenções, as escolhas estilísticas e as tonalidades expressivas. Compreendida, portanto, fora de fixidez anacrônica, a linguagem “boa” é a linguagem adequada ao propósito do autor, ao gênero discursivo, à situação comunicativa e ao ouvinte/leitor. Nesse entendimento, um bom usuário da linguagem é aquele que transita, com desenvoltura, pelas mais diversas variedades (TRAVAGLIA, 2005, 2011). É o usuário que tanto sabe compreender e construir, consciente e precisamente, a metáfora não clichê quanto o desdobramento discursivo de um raciocínio lógico.

Em ambiente escolar, essa concepção possibilita a análise e a problematização dos mais diversos usos sociais e individuais da linguagem. Possibilita, portanto, que a diversidade languageira da sociedade e os valores ideológicos acrescidos a essa diversidade se incorporem às práticas pedagógicas, seja para questionar preconceitos e exclusões, seja para favorecer acesso a registros mais monitorados e necessários à inserção dos sujeitos em determinadas esferas da cultura. Nesse cenário, mesmo que a dimensão verbal (oral e escrita) ocupe a centralidade, também se inserem as dimensões vocovisuais da linguagem.

Assumir, portanto, essa perspectiva implica entender os sujeitos (o autor e o ouvinte/leitor) em uma relação interativa de influências e de valores. Implica fazer, das práticas pedagógicas, caminhos para a compreensão da linguagem como ferramenta multifacetada e indispensável à vida social. Nesse sentido, as práticas pedagógicas remetem para a formação

emancipatória dos sujeitos necessária ao mundo do trabalho e à vida de modo geral (OCEM, 2006; IFRN, 2012).

3. CONCEPÇÃO DE TEXTO, CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E LITERATURA

3.1 CONCEPÇÃO DE TEXTO

Compreende-se texto como o objeto por meio do qual se substancializam, por excelência, as interações humanas (BAKHTIN, 2009; MAINGUENEAU, 2008). Nessa circunscção, ainda que se evidencie, prioritariamente, a materialidade linguística, deve-se situar o texto no âmbito das mais diversas linguagens que o possam corporificar (OCEM, 2006). Assim, tanto um “sim” oral monossilábico e uma gravura quanto um curta metragem e uma saga devem ser vistos como textos, desde que, ancorados em um contexto enunciativo, veiculem determinada intenção comunicativa endereçada a um determinado público (BAKHTIN, 2011; BAZERMAN, 2006; MARCUSCHI, 2008).

A inserção em um contexto enunciativo implica a interação entre sujeitos e a assunção de um gênero discursivo, concretizado no texto em função de um conjunto de fatores sociocomunicacionais. Nesse entendimento, os sentidos são construídos, entre outros fatores, pela materialidade da linguagem, pela situação interativa dos interlocutores e pelo contexto sócio-histórico do qual estes fazem parte. O texto é, pois, carregado de valorações e produzido por sujeitos historicamente situados, inscritos em lugares sociais e construídos ideologicamente (BAKHTIN, 2009). Assim, não pode estar circunscrito em si mesmo, uma vez que estabelece, necessariamente, relações com o contexto, com outros textos e com os mais diversos discursos sobre o mundo (VAN DIJK, 2012).

Portanto, o texto é constituído de relações contextuais, intertextuais e discursivas. Essa natureza multifacetada exige um leitor/produtor comunicativamente competente e, em consequência, detentor de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e comunicacionais desenvolvidos (MAINGUENEAU, 2008).

3.2 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Compreende-se conhecimento linguístico como o rol de saberes sobre uma língua internalizados pelos usuários dessa língua (TRAVAGLIA, 2005, 2011). Trata-se de um conhecimento – de natureza predominantemente empírica – a ser usado, efetivamente, em situações

concretas de comunicação. Nessa perspectiva, a apropriação devida desse conhecimento possibilita um desempenho comunicativo mais profícuo dos sujeitos, garantindo-lhes uma desenvoltura mais eficiente nos meandros sociais da construção de sentidos e, como consequência, nos exercícios da cidadania (ANTUNES, 2003, 2007).

Entende-se que esse saber torna os sujeitos cientes dos elementos gramaticais (estendendo-se “elemento gramatical” a todo e qualquer traço e procedimento linguageiro presentes no sistema da língua e manifestos, potencialmente, na tessitura linguística dos textos) e lexicais de uma língua. Crê-se, entretanto, que essa ciência se torna inócua caso não colabore para a construção de relações de sentidos a partir da materialidade linguística dos textos (TRAVAGLIA, 2005, 2011).

Nessa perspectiva, o conhecimento sobre a língua – constitutivamente heteróclita e permeada de valores ideológicos de uma determinada cultura – abarca o conjunto das variedades que a constituem. Abarca, inclusive, o conhecimento sobre o funcionamento da variedade tida como padrão (necessária à leitura e à produção de gêneros discursivos de esferas sociais mais formais e complexas), mas não se limita a esse conhecimento específico (nem com ele se confunde) (ANTUNES, 2003, 2007; FARACO, 2008).

Frise-se, ainda, que o saber linguístico, no contorno aqui traçado, deve ir além de possibilitar a descrição de formas, estruturas e funções. Deve, sobretudo, possibilitar, ao sujeito, enxergar a língua como um conjunto de recursos a serem selecionados em função das diversas situações de interação comunicativa (OCEM, 2006). São as seleções linguísticas que materializam, em primeiro plano, tanto as idiosincrasias discursivas e estilísticas dos sujeitos quanto as convenções sociocomunicativas relacionadas aos gêneros discursivos (ANTUNES, 2003, 2007).

3.3 CONCEPÇÃO DE LITERATURA

Compreende-se literatura como um conjunto de objetos culturais destinados à circulação social, materializados, na maioria das vezes, em linguagem verbal e tidos como artísticos. Sinalizada, muitas vezes, por transgressões ideológico-formais, essa produção – vasta e multiforme na linha do tempo e na expansão socioespacial – apresenta-se como um exercício constante dos dizeres e dos modos de se constituírem esses dizeres sobre o mundo (TODOROV, 2009). Trazer, portanto, objetos arrolados como literários para a esfera do ensino-aprendizagem significa, sobretudo, valorar o desenvolvimento da sensibilidade e da formação crítica

e estética do aluno.

Nesse enfoque, a literatura, sem ser concebida como mera atividade lúdica, ultrapassa as fronteiras pedagógica, ideológica e linguística. Deve ser vista como uma forma de libertação e não como forma de manipulação (CANDIDO, 2014; COMPAGNON, 2009, 2010). Ela precisa ser consumida e estudada, pois proporciona um meio de experienciar as vivências dos outros, independentemente do tempo, do espaço, das diferenças culturais e das condições de vida (OCEM, 2006). Torna os sujeitos sensíveis ao fato de que os outros são múltiplos e diferentes (em valores e em projetos de vida), embora estejam (o sujeito e os outros) na mesma trajetória humana (BARTHES, 2004; COMPAGNON, 2009, 2010).

Assume-se, ainda, uma perspectiva democrática e abrangente para literatura, incluindo-se, nesse domínio, tanto os gêneros discursivos literários canônicos, estabelecidos pela tradição (como, por exemplo, a tragédia, a epopeia, o romance, o conto e o soneto) quanto os menos canônicos, associados à circulação mais popular regional (como, por exemplo, o cordel e a peleja) ou surgidos na modernidade (como, por exemplo, a história em quadrinhos, a telenovela, a canção, o rap, a saga e o grafite de rua) (CULLER, 1999). Nesse percurso, incluem-se, portanto, manifestações languageiras dos mais diversos perfis estilísticos e dos mais diversos valores ideológicos: das eruditas às populares; das regionais às universais; das orais às escritas; das construídas, especificamente, em linguagem verbal às construídas em linguagem verbivocovisual; das estimuladoras de reflexões filosóficas adensadas às situadas, prioritariamente, no entretenimento.

4. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS E LITERATURA

4.1 ENSINO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Em sintonia com o quadro epistemológico traçado, entende-se que o ensino de conhecimentos linguísticos deve ser guiado por ações capazes de estabelecer integração entre esse conhecimento, a produção e a compreensão de textos e o estudo do léxico.

É pertinente ressaltar que, nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência comunicativa via conhecimento linguístico envolve tanto um estudo da língua em uso quanto uma abordagem sistemática dos elementos linguísticos. No primeiro caso, tem-se preocupação de possibilitar, ao aluno, compreender que uma língua é um conjunto de variedades materializadas

nos mais diversos contextos de uso. No segundo caso, tem-se preocupação tanto em possibilitar, ao aluno, compreender a face sistemática da língua como em dominar uma metalinguagem básica (e necessária) a servir-lhe de referência na investigação dos fatos linguísticos.

Em ambos os casos, deve-se possibilitar, ao aluno, entender que a língua está associada à cultura e que reflete e refrata os valores ideológicos dessa mesma cultura. Sendo assim, é necessário que o aluno entenda a valoração que as palavras e as estruturas sintáticas carregam nos mais diversos usos sociais. Tornar-se consciente dessa confluência de formas e de sentidos deve fazer parte da formação do cidadão crítico, uma vez que favorece a ruptura com visões preconceituosas e estigmatizadas a respeito da língua.

É relevante, pois, que o aluno, ao necessitar produzir textos orais e/ou escritos, reconheça os recursos disponibilizados pelo sistema da língua e saiba como esses recursos funcionam, avaliando-lhes a pertinência em determinada situação comunicativa. É relevante, também, que reconheça os efeitos de sentido possíveis de serem produzidos por esses recursos, concebendo-os como escolhas que o sujeito faz, frente ao leque de possibilidades do sistema, em função do que quer dizer e de como quer dizer.

4.2 ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Em sintonia com o quadro epistemológico traçado, as atividades de leitura e produção de textos devem ser concebidas como um ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Nos textos, a língua se manifesta em sua totalidade, no nível das formas e no nível do discurso.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros discursivos representativos de diferentes esferas (jornalística, publicitária, literária, acadêmica...) da atividade humana possibilita uma imersão do aluno na concretude das expressões languageiras. Essa prática colocará o educando face a face com uma realidade construída na e pela linguagem, percebendo que a linguagem informa, persuade, gera prazer estético, constrói conhecimento científico...

Assim, no tocante às práticas de leitura, o ensino deve propiciar a circulação tão somente de textos que tenham autenticidade (que apresentam um propósito comunicativo definido, um autor, uma data de produção, um suporte de veiculação...). Nesses textos, pode-se evidenciar a construção de uma gama de sentidos resultantes da interação com o leitor: a percepção da leitura como atitude positiva frente à realidade; a compreensão global do texto

como resultado da inter-relação entre suas partes; a sistematização de leitura crítica como resultado da percepção de que a linguagem é ideológica, refletindo e refratando a realidade; a apreensão da urdidura do plano de organização das ideias; a fruição da leitura sem viés utilitário, por exclusivo prazer estético...

Na mesma direção, as práticas de produção textual, tanto escritas quanto orais, não devem prescindir do aspecto interativo da linguagem. Devem, pois, situar o aluno em um papel autoral de quem tem o que dizer, sabe como dizer e considera o seu ouvinte/leitor como coautor. Deve-se, ainda, possibilitar, ao aluno, produzir textos (representativos de gêneros discursivos importantes para a vida pessoal e social) considerando o cumprimento de propósitos comunicativos socialmente relevantes e a necessidade do controle sobre a materialidade da linguagem.

4.3 ENSINO DE LITERATURA

Em sintonia com o quadro epistemológico traçado, o ensino de Literatura deve ser centrado na abordagem dos gêneros discursivos literários. Nesse sentido, os gêneros – desatrelados, no que se refere a crivo seletivo, de limites temporais e espaciais – devem ocupar o centro e não a periferia do processo educacional, contemplando-se tanto a inserção de obras nacionais e não nacionais tidas como canônicas quanto obras nacionais ou não nacionais tidas como periféricas.

Nas práticas pedagógicas com os gêneros discursivos literários, é importante estimular, no aluno, o desejo de conhecer e de apropriar-se do patrimônio literário da humanidade. Para tanto, torna-se necessário o aluno compreender que, se existe uma literatura tida como dominante, é porque há uma tida como dominada; se existe uma literatura tida como clássica, é porque há uma tida como não clássica; se existem autores tidos como canônicos, é porque há os tidos como não canônicos. Torna-se necessário, portanto, que se façam aproximações, comparações e confrontos, rompendo-se, pois, com preconceitos legitimadores de exclusões e favorecedores de rótulos discriminadores.

Nesse direcionamento, entende-se que limitar o enfoque às classificações propostas pela abordagem historiográfica tradicional (estilos de época, escolas e períodos literários) é assumir uma perspectiva que não atende à formação de sujeitos que precisam permanecer tanto abertos para as produções culturais quanto críticos em relação aos valores estéticos e ideológicos que elas apregoam. A história, os estilos (da época, do gênero e dos sujeitos) e as ideologias atravessam as obras. Não as suplantam.

Também se faz necessário o aluno compreender que os gêneros discursivos literários não se situam no campo das necessidades urgentes e pragmáticas da sociedade. Eles, mesmo permeados pelos valores do contexto sócio-histórico em que são produzidos, funcionam como um dispositivo estético próprio para desencadear prazer e provocar questionamentos acerca de verdades universais.

5. EMENTAS NORTEADORAS DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA

5.1 CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura é oferecida em todas as séries, com carga horária de três horas-aula semanais para as três séries iniciais e de duas horas-aula para a última série.

Língua Portuguesa e Literatura I (1º ano/série)

Conhecimentos linguísticos: variação linguística e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Leitura e produção de textos: conceito de texto; conhecimentos necessários à leitura e à produção de textos; sequências textuais narrativa, descritiva e dialogal (organização prototípica e marcadores linguísticos e discursivos); gêneros discursivos associados à manifestação dessas sequências; mecanismos coesivos; fatores de coerência e paragrafação. Literatura: conceito de literatura; procedimentos languageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à prosa literária e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da prosa (do romance tradicional ao miniconto).

Língua Portuguesa e Literatura II (2º ano/série)

Conhecimentos linguísticos: organização do período simples e convenções da norma-padrão (concordância e regência). Leitura e produção de textos: sequências textuais explicativa e injuntiva (organização prototípica e marcadores linguísticos e discursivos); gêneros discursivos associados à manifestação dessas sequências; modos de citar o discurso alheio e estratégias de sumarização. Literatura: procedimentos languageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados aos gêneros discursivos teatrais e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera do teatro (da tragédia clássica ao experimento dramático contemporâneo).

Língua Portuguesa e Literatura III (3º ano/série)

Conhecimentos linguísticos: organização do período composto e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades

discentes. Leitura e produção de textos: sequência argumentativa (organização prototípica e marcadores linguísticos, textuais e discursivos) e gêneros discursivos associados à manifestação dessa sequência (incluindo-se a resenha). Literatura: procedimentos languageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à poesia e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da poesia (do poema tradicional ao poema verbivocovisual).

Língua Portuguesa e Literatura IV (4º ano/série)

Conhecimentos linguísticos: tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Leitura e produção de textos: organização composicional e estilística do relatório acadêmico. Literatura: relações entre literatura, cultura e mídias; procedimentos languageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à literatura de entretenimento e leitura/análise de gêneros discursivos literários de entretenimento (da saga à história em quadrinhos).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de português. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Muito além da gramática. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. (VOLÓCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. 16. ed. Trad. M. Lahud, Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 2009.
- _____. Para uma teoria do ato responsável. Trad. Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.
- BARTHES, Roland. Aula. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BAUMAN, Zigmunt. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo, EDUC, 1999.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. (Babel).
- _____. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. (Humanitas).
- COMTE-SPONVILLE, André; FERRY, Luc. A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- DE LA TALLE, Yves; DANTAS, Heloísa; OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. xxx
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários da prática pedagógica. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

- _____. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- GIROUX, Henry A. Escola crítica e política cultural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. (coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 20).
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal, RN: IFRN Ed., 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. Gênese dos discursos. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MINGUET, Pilar Aznar. A construção do conhecimento na educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROMÃO, J.E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Gramática: ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VAN DIJK, Teun A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Editora, 2008.
- _____. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO I – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES”

Curso: Técnico	Forma/Modalidade(s): Ensino Médio Integrado
Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura (1º ano)	Regular Carga-Horária: 90h (120 h/a)

EMENTA

PROGRAMA Objetivos

Quanto à gramática:

- Aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro (ou norma) padrão escrito (a).

Quanto à leitura de textos:

- Recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante;
- Reconhecer, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual (is) presente(s) e o gênero textual configurado;
- Descrever a progressão discursiva;
- Apropriar-se dos elementos coesivos e de suas diversas configurações;
- Avaliar o texto, considerando a articulação coerente dos elementos linguísticos, dos parágrafos e demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa.

Quanto à produção de textos escritos:

- Ler e produzir textos diversos, enfocando as sequências representativas dos gêneros estudados.

Quanto ao estudo de literatura:

- Estudo dos gêneros literários, correlacionando-os à cultura e à história. Considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Sistema enunciativo-pragmático do discurso

- 1.2 Cena de produção de texto;
- 1.3 Intenção comunicativa;
- 1.4 Conhecimentos necessários à leitura e produção de textos (enciclopédico, linguístico e interacionista).
- 1.5 Intencionalidade discursiva;
- 1.6 Gêneros do discurso.

2. Texto

- 2.1 Concepções de língua, sujeito, texto e sentido;
- 2.2 Texto e contexto.

3. Gênero textual

- 3.1 Conceito: conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- 3.2 Elementos de composição e estratégias discursivas;
- 3.3 Esferas discursivas;

4. Parágrafo padrão

- 4.1 Articuladores textuais;
- 4.3 Estrutura: tópico frasal/comentário,
- 4.3 Progressão textual;

5. Técnicas de leitura e produção do texto científico, especificamente o resumo.

- 5.1 Resumo
- 5.1.1 Conceito – técnicas de sumarização e síntese, tipos de resumo: acadêmico, científico, informativo e jornalístico (a sinopse).
- 5.1.2 Distinção entre resumo e resenha.

6. Variação linguística, usos, definições concepções da norma padrão.

- 6.1 Conceito
- 6.2 Tipos e classificação
- 6.3 Modalidade oral e escrita
- 6.4 Preconceito linguístico
- 6.5 Usos e concepções das variantes
- 7. Introdução ao estudo do texto literário**
 - 7.1 Cotejamento entre “literariedade” e “discurso literário”;
 - 7.2 Texto temático e texto figurativo;
 - 7.3 Configurações do literário;
- 8. Coerência textual**
 - 8.1 Fatores e níveis;
 - 8.1.1 Paródia e paráfrase;
 - 8.1.2 Intertextualidade;
- 9. Informações implícitas**
 - 9.1 Pressupostos
 - 9.2 Subentendidos
- 10. Coesão textual**
 - 10.1 Referencial
 - 10.2 Sequencial
- 11. Sequências textuais – e funções da linguagem**
 - 11.1 Conceito e apresentação das seis sequências (dialogal, narrativa, descritiva, injuntiva, explicativa e argumentativa).
 - 11.2 Funções: emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética;
- 12. Sequência dialogal;**
 - 12.1 Macroestrutura e gêneros; (entrevista, debate, texto dramático, diálogos nas narrativas: novelas, contos e crônicas).
- 13. Sequência descritiva**
 - 13.1 Macroestrutura e gêneros; Estudo da crônica descritiva;
- 14. Sequência narrativa**
 - 14.1 Macroestrutura e gêneros
 - A narrativa não literária e narrativa literária;
- 15. Modos de citar o discurso alheio**
 - 15.1 Discurso direto
 - 15.2 Discurso indireto
 - 15.3 Modalização em discurso segundo
 - 15.4 Ilha textual e discurso indireto livre.
- 16. Estudo dos gêneros literários: a lenda**
 - 16.1 Discurso literário e história
 - 16.2 As modalidades da Lenda 16.2.1A lenda como gênero literário;
 - 16.2.2 Leituras
 - 16.2.3 História;
 - 16.2.4 Aspectos temáticos, composicionais da lenda;
 - Intersecções com mito e formas simples;
 - Lendas indígenas.
- 17. Estudo dos gêneros literários: a novela**
 - 17.1 Discurso literário e história;
 - 17.2 Tipos de novelas;
 - 17.2.1 – Leitura;
 - 17.2.2 – histórico;
 - 17.2.3 – teoria sobre a novela.
- 18. Estudo de gêneros literários: a peça de teatro**
 - 18.1 Discurso literário e história
 - 18.2 As modalidades do texto de teatro
 - 18.2.1 A peça de teatro
 - 18.2.2 Leituras
 - 18.2.3 História;
 - 18.2.4 Aspectos temáticos, composicionais do texto de teatro.
- 19. Estudo de gênero literário: a saga**
 - 19.1 Discurso literário e história;
 - 19.2 As modalidades da saga;
 - 19.3 A saga como gênero literário;
 - 19.4 Origens da saga;
 - 19.5 Discurso e História;
 - 19.6 Aspectos temáticos e composicionais da saga;
 - 19.7 Características da saga;
- 20. Leitura**
 - 20.1 Gêneros sugeridos: Peça teatral, crônica, notícia, seminário, debate,

entrevista, tirinha, piada, charge, nota, poema.

21. Produção Textual

Gêneros textuais escritos em que predominem as sequências estudadas; Gêneros textuais orais: o seminário;

22. Conhecimentos linguísticos

22.1 Variação linguística;

22.2 Descrição e norma da língua padrão (NGB);

22.3 Aspectos descritivos e normativos da língua padrão;

22.4 Observação, identificação, reflexão sobre as relações dos nomes e o funcionamento das estruturas linguísticas;

22.5 Morfossintaxe do aspecto verbal;

Procedimentos Metodológicos

- Aula expositiva dialogada, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação. Projetos.
- Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe; exercícios impressos produzidos pela equipe; veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas; obras representativas da literatura

Recursos Didáticos

brasileira, africana e estrangeira; e textos produzidos pelos alunos;

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

Avaliação

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico

Bibliografia Básica

(iniciação científica).

QUANTO À LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS/ ESTUDO DA LÍNGUA PADRÃO

- 1 AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2008.
- 2 BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. ampl. e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- 3 CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. [Col. Aprender e ensinar com textos, Coord. Geral Lígia Chiappini, v. 3].
- 4 COSTA, Sérgio Roberto da. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- 5 DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. de S. (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- 6 DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- 7 DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Codes, 2005.
- 8 MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua [gem]; 14).
- 9 DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- 10 FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
- 11 FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 11.ed. São Paulo: 1995.
- 12 KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- 13 KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
- 14 KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 15 LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253. (Coleção Aprender e ensinar com textos), v. 5.
- 16 MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 5.ed. Trad. Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2001.
- 17 MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO,

- A.
 A. ; BEZERRA, M. A. B. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19-38. 18 MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
 19 _____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
 20 SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

QUANTO AO ESTUDO DA LITERATURA/ GÊNEROS LITERÁRIOS

- 1 BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal**. 3.ed. Trad. do francês Maria Ermantina Galvão; rev. Marina Appenzeler. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [col. Ensino Superior]
- 2 BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2.ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.
- 3 BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. [Novas Perspectivas; v.27]
- 4 BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola ed., 2006. [Estratégias de ensino; V.2]
- 5 COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- 6 COSTA, Lígia Militz da; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia**: estrutura & história. São Paulo: Ática, 1988. [Fundamentos; 28]
- 7 D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**. São Paulo: Ática, 2003. [col. Básica Universitária; v. I e v. II]
- 8 ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 6.reimp. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- 9 ECO, U. **Super-homem de massa**. São Paulo: Perspectiva, 1991. [Debates; 238]
- 10 JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução aos gêneros literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. [série Ponto de Partida; vol. 2].
- 11 KOTHE, Flávio. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- 12 _____. **A narrativa trivial**. Brasília: EdUNB, 1994.
- 13 LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- 14 _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. [Educação em ação]
- 15 MACHADO, Irene. **Literatura e redação**: conteúdo e metodologia da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1994. [Didática - Classes de magistério]
- 16 MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: EdUEL, 2003. 17 MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. Contexto, 2006.
- 18 MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros**. Coimbra: Almedina, 1998. 19 PAES, José Paulo. **A aventura literatura**: ensaios sobre ficção e ficções. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- 20 PINHEIRO, Hélder. **A poesia na sala de aula**. 3.ed. ver. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007. 21 PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- 22 SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004. [série Princípios; v.166].
- 23 SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. [série Princípios; v.14]
- 24 STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Trad. Flávia Nascimento. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003. [col. Enfoques. Letras].
- 25 SOUZA, Florentina; LIMA Maria Nazaré, (Organização). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- 26 TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- 27 _____. "Gêneros literários". In: DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário das ciências da linguagem**. Edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1972. (Coleção informação e cultura; 4).
- 28 ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 1.ed. 2.reimp. São Paulo: Ática, 2004. [Fundamentos; v.41]

- 1 BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 2.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- 2 CAMARGO, T. N. de. **Uso de Vírgula**. Barueri, SP: Monole, 2005. (Entender o português; 1).
- 3 FARACO, C. A. TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- 4 FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999.
- 5 FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3.ed.São Caetano do Sul (SP): Yendis, 2008.
- 6 GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação**: o que preciso saber para escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Bibliografia suplementar

- 1 ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- 2 ARRUDA, Mauro; REIS, Alex. **Leitura e redação de trabalhos acadêmicos**. Vitória [ES]: Oficina de Letras Ed., 2008.
- 3 D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 1999.
- 4 INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Escrevendo pela nova ortografia**: como usar as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Coord. e assistência José Carlos de Azeredo. 2.ed. São Paulo: Publifolha; Instituto Houaiss, 2008.
- 5 SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa**: o que muda, o que não muda, 4.reimp. São Paulo: 2009.
- 6 ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial**: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul, RS: Educar, 2005.

Curso: **Técnico**

Forma/Modalidade(s): **Ensino Médio Integrado Regular**

Disciplina: **Língua Portuguesa e Literatura (2º ano)**

Carga-Horária: **90h (120 h/a)**

EMENTA

PROGRAMA

Objetivos

Quanto à gramática:

- Aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro (ou norma) padrão escrito (a).

Quanto à leitura de textos:

- Recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante;
- Reconhecer, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual (is) presente(s) e o gênero textual configurado;
- Descrever a progressão discursiva;
- Apropriar-se dos elementos coesivos e de suas diversas configurações;
- Avaliar o texto, considerando a articulação coerente dos elementos linguísticos, dos parágrafos e demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa.

Quanto à produção de textos escritos:

- Ler e produzir textos diversos, enfocando as sequências representativas dos gêneros estudados.

Quanto ao estudo de literatura:

- Estudo dos gêneros literários, correlacionando-os à cultura e à história. Considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. **Conhecimentos linguísticos** (variação linguística, descrição e norma da língua padrão, aspectos descritivos e normativos da língua padrão)

- 1.1. Reflexão sobre os processos de categorização
 - 1.1.1. Discussão dos conceitos de nome e verbo;
 - 1.1.2. Relações sujeito/predicado e complementos nominais e verbais;
 - 1.1.3. Relações do complemento nominal e do agente da passiva;
 - 1.1.4. Relações adjunto adverbial, adjunto adnominal, aposto e vocativo;
 - 1.1.5. Relações sintáticas e o uso estilístico da vírgula;
 - 1.1.6. Relações sintáticas e a percepção dos diferentes sentidos do texto.
2. **Sequência injuntiva**
 21. Macroestrutura;
 22. Gêneros textuais representantes da sequência injuntiva.
3. **3.Sequência argumentativa**
 31. Macroestrutura;
 32. Gêneros textuais representantes da sequência argumentativa.
4. **Estudo de gêneros literários: o conto**
 41. Discurso literário e história;
 42. Tipos de conto:
 43. Conto popular;
 44. Conto gótico;
 45. Conto maravilhoso;
 46. Conto de horror e mistério;
 47. Conto policial;
 48. Leitura
 49. Histórico.
5. **Estudo de gêneros literários: a crônica**
Discurso literário e história
 51. Tipos de crônica;
 - 5.1.1. Leitura;
 - 5.1.2. Histórico;
 - 5.1.3. Teoria sobre a crônica;
 - 5.1.4. Estudo sobre as narrativas de viagem;
 - 5.1.5. Texto de fronteira: literatura e jornalismo.
6. **Estudo de gêneros literários: a tragédia**
Discurso literário e História
 61. Tragédia como gênero literário;
 - 6.1.1. Leitura: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes;
 - 6.1.2. Origens da tragédia;
 - 6.1.3. Elementos fundamentais da tragédia (o coro; a ação).
7. **Estudo de gêneros literários: o mito**
Discurso literário e História:
 - 7.1. O mito: as origens da narrativa;
 - 7.1.1. O mito como gênero literário;
 - 7.1.2. O mundo do mito;
 - 7.1.3. O sentido do mito;
 - 7.1.4. Algumas classes do mito;
8. **Leitura**
9. Gêneros sugeridos: verbete, artigo informativo, receita, conto, manual, artigo de opinião, debate, dissertação, crônica entre outros.
10. **Produção textual**
 - 10.1. Produção de textos escritos que abranjam as sequências textuais estudadas;
 - 10.2. Gêneros textuais orais: a exposição oral;

Procedimentos Metodológicos

- Aula expositiva dialogada, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação. Projetos.
- Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe; exercícios impressos produzidos pela equipe; veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas; obras representativas da literatura brasileira, africana e estrangeira; e textos produzidos pelos alunos;

Recursos Didáticos

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

Avaliação

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica).

Bibliografia Básica

QUANTO À LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS/ ESTUDO DA LÍNGUA PADRÃO

1. AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2008.
2. BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. ampl. e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
3. CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. [Col. Aprender e ensinar com textos, Coord. Geral Lígia Chiappini, v. 3].
4. COSTA, Sérgio Roberto da. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
5. DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. de S. (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
6. DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
7. DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Codes, 2005.
8. MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua [gem]; 14).
9. DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.
10. FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
11. FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 11.ed. São Paulo: 1995.
12. KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
13. KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
14. KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
15. LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253. (Coleção Aprender e ensinar com textos), v. 5.
16. MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 5.ed. Trad. Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2001.
17. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. ; BEZERRA, M. A. B. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19- 38.
18. MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
19. _____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
20. SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

QUANTO AO ESTUDO DA LITERATURA/ GÊNEROS LITERÁRIOS

1. BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal**. 3.ed. Trad. do francês Maria Ermantina Galvão; rev. Marina Appenzeler. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [col. Ensino Superior]
2. BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2.ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.
3. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. [Novas Perspectivas; v.27]
4. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola ed., 2006. [Estratégias de ensino; V.2]
5. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
6. COSTA, Lígia Militz da; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia: estrutura & história**. São Paulo: Ática, 1988. [Fundamentos; 28]
7. D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**. São Paulo: Ática, 2003. [col. Básica

- Universitária; v. I e v. II]
8. ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 6.reimp. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
 9. ECO, U. **Super-homem de massa**. São Paulo: Perspectiva, 1991. [Debates; 238]
 10. JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução aos gêneros literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. [série Ponto de Partida; vol. 2].
 11. KOTHE, Flávio. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
 12. _____. **A narrativa trivial**. Brasília: EdUNB, 1994.
 13. LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
 14. _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. [Educação em ação]
 15. MACHADO, Irene. **Literatura e redação: conteúdo e metodologia da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1994. [Didática - Classes de magistério]
 16. MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: EdUEL, 2003.
 17. MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. Contexto, 2006.
 18. MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros**. Coimbra: Almedina, 1998.
 19. PAES, José Paulo. **A aventura literatura: ensaios sobre ficção e ficções**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
 20. PINHEIRO, Hélder. **A poesia na sala de aula**. 3.ed. ver. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.
 21. PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.
 22. SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004. [série Princípios; v.166].
 23. SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. [série Princípios; v.14]
 24. STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Trad. Flávia Nascimento. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003. [col. Enfoques. Letras].
 25. SOUZA, Florentina; LIMA Maria Nazaré, (Organização). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
 26. TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
 27. _____. "Gêneros literários". In: DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário das ciências da linguagem**. Edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1972. (Coleção informação e cultura; 4).
 28. ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 1.ed. 2.reimp. São Paulo: Ática, 2004. [Fundamentos; v.41]

Bibliografia Complementar

1. BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 2.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
2. CAMARGO, T. N. de. **Uso de Vírgula**. Barueri, SP: Monole, 2005. (Entender o português; 1).
3. FARACO, C. A. TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.
4. FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999.
5. FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3.ed. São Caetano do Sul (SP): Yendis, 2008.
6. GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que preciso saber para escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Bibliografia suplementar

1. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
2. ARRUDA, Mauro; REIS, Alex. **Leitura e redação de trabalhos acadêmicos**. Vitória [ES]: Oficina de Letras Ed., 2008.
3. D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 1999.
4. INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. Coord. e assistência José Carlos de Azeredo. 2.ed. São Paulo: Publifolha; Instituto Houaiss, 2008.
5. SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa: o que muda, o que não muda**, 4.reimp. São Paulo: 2009.

6. ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial**: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul, RS: Educar, 2005.

Curso: **Técnico**

Forma/Modalidade(s): **Ensino Médio Integrado Regular**

Disciplina: **Língua Portuguesa e Literatura (3º ano)**

Carga-Horária: **90h** (120 h/a)

EMENTA

PROGRAMA

Objetivos

Quanto à gramática:

- Aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro (ou norma) padrão escrito (a).

Quanto à leitura de textos:

- Recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante;
- Reconhecer, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual(is) presente(s) e o gênero textual configurado;
- Descrever a progressão discursiva;
- Apropriar-se dos elementos coesivos e de suas diversas configurações;
- Avaliar o texto, considerando a articulação coerente dos elementos linguísticos, dos parágrafos e demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa.

Quanto à produção de textos escritos:

- Ler e produzir textos diversos, enfocando as sequências representativas dos gêneros estudados.

Quanto ao estudo de literatura:

- Estudo dos gêneros literários, correlacionando-os à cultura e à história. Considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Conhecimentos linguísticos (variação linguística, descrição e norma da língua padrão, aspectos descritivos e normativos da língua padrão)

- 1.1 Reflexão sobre os processos de categorização:
 - 1.1.1 Relações de coordenação;
 - 1.1.2 Relações de subordinação;
 - 1.1.2.1 Orações subordinadas substantivas;
 - 1.1.2.2 Orações subordinadas adjetivas;
 - 1.1.2.3 Orações subordinadas adverbiais;
 - 1.3 Relações sintáticas e o uso da vírgula;
 - 1.4 Relações sintáticas e a percepção dos diferentes sentidos do texto.

2. Sequência argumentativa

- 2.1 Macroestrutura e gêneros textuais representativos da sequência argumentativa.

3. Estudo de gêneros literários: o poema

- 3.1 O gênero poema
- 3.2 As formas poéticas: ode, hino, elegia, canção, balada, madrigal, acróstico, trova;
- 3.3 Discurso literário e história
- 3.4 Teoria do texto poético: aspectos composicionais e estilísticos.

4. Estudo de gêneros literários de fronteira: o sermão

- 4.1 Discurso literário e história: noções de "textos de fronteira"
- 4.2 Sermões de Pe. Antônio Vieira;
 - 4.2.1 Leitura
 - 4.2.2 Histórico
 - 4.2.3 Teoria sobre sermão;

4.3 Estudo sobre os sermões.

5. Estudo de gêneros literários: o romance

5.1 Discurso literário e história;

5.2 O romance;

5.3 Tipos de romance:

5.3.1 Romance romântico burguês;

5.3.2 Romance histórico;

5.3.3 Romance realista;

5.3.4 Romance moderno.

5.3.5 Leituras;

5.3.6 História;

5.4 Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do romance;

5.5 O estudo da novela de cavalaria e o romance de entretenimento.

6. Estudo de gêneros literários: a comédia

Discurso literário e história

6.1 O riso na formação dos gêneros literários;

6.2 Comédia como gênero literário;

6.3 Leitura: comédia antiga, comédia nova, comédia moderna;

6.4 Origens da comédia;

6.5 Estrutura de composição da comédia.

7. Estudos da Literatura afro-brasileira e africana: discursos e territórios

7.1 O discurso literário e interfaces com a História;

7.2 Leitura: autores afro-brasileiros e africanos;

7.3 Interdiscursos, intertextos.

8. Leitura

Gêneros sugeridos: poema, editorial, carta aberta, carta argumentativa, carta ao leitor, carta do leitor, peça teatral, romance.

9. Produção textual

- Produção de textos escritos em que predomine a sequência argumentativa;

- Gêneros textuais orais: o debate.

Procedimentos Metodológicos

- Aula expositiva dialogada, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação. Projetos.
- Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe; exercícios impressos produzidos pela equipe; veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas; obras representativas da literatura brasileira, africana e estrangeira; e textos produzidos pelos alunos;

Recursos Didáticos

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

Avaliação

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica).

Bibliografia Básica

QUANTO À LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS/ ESTUDO DA LÍNGUA PADRÃO

1. AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2008.
2. BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. ampl. e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
3. CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. [Col. Aprender e ensinar com textos, Coord. Geral Lígia Chiappini, v. 3].
4. COSTA, Sérgio Roberto da. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
5. DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. de S. (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
6. DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A (Orgs.).

- Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
7. DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Codes, 2005.
 8. MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua [gem]; 14).
 9. DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos.** São Paulo: Contexto, 2005.
 10. FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1996.
 11. FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação.** 11.ed. São Paulo: 1995.
 12. KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.
 13. KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2009.
 14. KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
 15. LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253. (Coleção Aprender e ensinar com textos), v. 5.
 16. MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** 5.ed. Trad. Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2001.
 17. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. ; BEZERRA, M. A. B. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19- 38.
 18. MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). **Planejar gêneros acadêmicos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
 19. _____. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
 20. SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor moderno.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

QUANTO AO ESTUDO DA LITERATURA/ GÊNEROS LITERÁRIOS

1. BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal.** 3.ed. Trad. do francês Maria Ermantina Galvão; rev. Marina Appenzeler. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [col. Ensino Superior]
2. BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional.** 2.ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.
3. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. [Novas Perspectivas; v.27]
4. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola ed., 2006. [Estratégias de ensino; V.2]
5. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.
6. COSTA, Lígia Militz da; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia: estrutura & história.** São Paulo: Ática, 1988. [Fundamentos; 28]
7. D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto.** São Paulo: Ática, 2003. [col. Básica Universitária; v. I e v. II]
8. ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** 6.reimp. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
9. ECO, U. **Super-homem de massa.** São Paulo: Perspectiva, 1991. [Debates; 238]
10. JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução aos gêneros literários.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. [série Ponto de Partida; vol. 2].
11. KOTHE, Flávio. **Literatura e sistemas intersemióticos.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
12. _____. **A narrativa trivial.** Brasília: EdUNB, 1994.
13. LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.
14. _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993. [Educação em ação]
15. MACHADO, Irene. **Literatura e redação: conteúdo e metodologia da língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1994. [Didática - Classes de magistério]
16. MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. **Leituras à revelia da escola.** Londrina: EdUEL, 2003.
17. MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** Trad. Adail Sobral. Contexto, 2006.
18. MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros.** Coimbra: Almedina, 1998.
19. PAES, José Paulo. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

20. PINHEIRO, Hélder. **A poesia na sala de aula**. 3.ed. ver. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.
21. PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.
22. SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004. [série Princípios; v.166].
23. SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. [série Princípios; v.14]
24. STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Trad. Flávia Nascimento. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003. [col. Enfoques. Letras].
25. SOUZA, Florentina; LIMA Maria Nazaré, (Organização). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
26. TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
27. _____. "Gêneros literários". In: DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário das ciências da linguagem**. Edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1972. (Coleção informação e cultura; 4).
28. ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 1.ed. 2.reimp. São Paulo: Ática, 2004. [Fundamentos; v.41]

Bibliografia Complementar

1. BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 2.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
2. CAMARGO, T. N. de. **Uso de Vírgula**. Barueri, SP: Monole, 2005. (Entender o português; 1).
3. FARACO, C. A. TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.
4. FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999.
5. FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3.ed. São Caetano do Sul (SP): Yendis, 2008.
6. GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que preciso saber para escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Bibliografia suplementar

1. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
2. ARRUDA, Mauro; REIS, Alex. **Leitura e redação de trabalhos acadêmicos**. Vitória [ES]: Oficina de Letras Ed., 2008.
3. D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 1999.
4. INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. Coord. e assistência José Carlos de Azeredo. 2.ed. São Paulo: Publifolha; Instituto Houaiss, 2008.
5. SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa: o que muda, o que não muda**, 4.reimp. São Paulo: 2009.
6. ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul, RS: Educar, 2005.

Curso: **Técnico**

Forma/Modalidade(s): **Ensino Médio Integrado Regular**

Disciplina: **Língua Portuguesa e Literatura (4º ano)**

Carga-Horária: **60h (80 h/a)**

EMENTA

PROGRAMA

Objetivos

Quanto à gramática:

- Aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro (ou norma) padrão escrito (a).

Quanto à leitura de textos:

- Recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante;
- Reconhecer, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual(is) presente(s) e o gênero textual configurado;
- Descrever a progressão discursiva;
- Apropriar-se dos elementos coesivos e de suas diversas configurações;
- Avaliar o texto, considerando a articulação coerente dos elementos linguísticos, dos parágrafos e demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa.

Quanto à produção de textos escritos:

- Ler e produzir textos diversos, enfocando as sequências representativas dos gêneros estudados.

Quanto ao estudo de literatura:

- Estudo dos gêneros literários, correlacionando-os à cultura e à história. Considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

- 1. Conhecimentos linguísticos** (variação linguística, descrição e norma da língua padrão, aspectos descritivos e normativos da língua padrão)
 - 1.1 Reflexão sobre os processos de categorização (relações de coordenação e subordinação);
 - 1.2 Percepção dos diferentes sentidos do texto: aspectos de coerência e progressão discursiva;
 - 1.3 Observação, identificação, reflexão sobre as relações dos nomes e o funcionamento da língua.
- 2. Leitura: texto acadêmico e texto científico**
 - 2.1 gêneros: artigo científico, relatório, resenha.
- 3. Sequência explicativa**
 - 3.1 Macroestrutura e gêneros textuais representativos da sequência textual explicativa.
- 4. Produção textual**
 - 4.1 Gêneros escritos em que predominem a sequência explicativa.
- 5. Estudo do texto literário: literatura de entretenimento**
 - 5.1 Discurso e história
 - 5.1.1 Discurso literário

Leitura:
Romance de Ficção Científica; Romance Policial;
Romance de Aventura;
Romance Sentimental;
 - 5.1.2 Teoria sobre a narrativa trivial.
- 6. Estudo do texto literário: Literatura e cultura das mídias**
 - 6.1 Transformações da cultura nos séculos XX e XXI: as culturas erudita, popular e de massa. Expressões específicas da cultura popular, erudita e de massa. Diferenciação entre cultura popular e folclore;
 - 6.1 O texto literário e a interface com as diversas mídias;
 - 6.2 Literatura de entretenimento: best-seller, *pulp-fiction* etc.;
 - 6.3 Gêneros televisivos: adaptações para TV: minisséries, seriados, telenovelas;
 - 6.4 Adaptações e traduções intersemióticas (cinema, curtas, videoclipes, cenários digitais: video digital, e-books, chats, blogs etc).
 - 6.5 Quadrinhos: leitura e análise do gênero. Diferenciações e especificidades entre as HQ: tirinha, banda desenhada, charge, cartum, *graphic novel*.
 - 6.6 Relações entre as culturas: erudita, popular e de massa. Expressões específicas da cultura popular e suas manifestações;
 - 6.7 Diferenciações entre cultura popular e folclore: suas transformações no Séc. XX e XXI.

Procedimentos Metodológicos

- Aula expositiva dialogada, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação. Projetos.
- Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe; exercícios impressos produzidos pela equipe; veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas; obras representativas da literatura brasileira, africana e estrangeira; e textos produzidos pelos alunos;

Recursos Didáticos

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

Avaliação

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica).

Bibliografia Básica

QUANTO À LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS/ ESTUDO DA LÍNGUA PADRÃO

1. AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2008.
2. BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. ampl. e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
3. CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. [Col. Aprender e ensinar com textos, Coord. Geral Lígia Chiappini, v. 3].
4. COSTA, Sérgio Roberto da. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
5. DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. de S. (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
6. DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
7. DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Codes, 2005.
8. MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua [gem]; 14).
9. DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.
10. FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
11. FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 11.ed. São Paulo: 1995.
12. KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
13. KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
14. KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
15. LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253. (Coleção Aprender e ensinar com textos), v. 5.
16. MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 5.ed. Trad. Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2001.
17. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. ; BEZERRA, M. A. B. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19- 38.
18. MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
19. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
20. SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

QUANTO AO ESTUDO DA LITERATURA/ GÊNEROS LITERÁRIOS

1. BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal**. 3.ed. Trad. do francês Maria Ermantina Galvão; rev. Marina Appenzeler. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [col. Ensino Superior]
2. BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2.ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.
3. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. [Novas Perspectivas; v.27]
4. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e**

- formação do professor.** São Paulo: Parábola ed., 2006. [Estratégias de ensino; V.2]
5. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.
 6. COSTA, Lígia Militz da; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia: estrutura & história.** São Paulo: Ática, 1988. [Fundamentos; 28]
 7. D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto.** São Paulo: Ática, 2003. [col. Básica Universitária; v. I e v. II]
 8. ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** 6.reimp. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
 9. ECO, U. **Super-homem de massa.** São Paulo: Perspectiva, 1991. [Debates; 238]
 10. JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução aos gêneros literários.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. [série Ponto de Partida; vol. 2].
 11. KOTHE, Flávio. **Literatura e sistemas intersemióticos.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
 12. _____. **A narrativa trivial.** Brasília: EdUNB, 1994.
 13. LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.
 14. _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993. [Educação em ação]
 15. MACHADO, Irene. **Literatura e redação: conteúdo e metodologia da língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1994. [Didática - Classes de magistério]
 16. MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. **Leituras à revelia da escola.** Londrina: EdUEL, 2003.
 17. MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** Trad. Adail Sobral. Contexto, 2006.
 18. MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros.** Coimbra: Almedina, 1998.
 19. PAES, José Paulo. **A aventura literatura: ensaios sobre ficção e ficções.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
 20. PINHEIRO, Hélder. **A poesia na sala de aula.** 3.ed. ver. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.
 21. PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula.** Campina Grande: Bagagem, 2006.
 22. SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2004. [série Princípios; v.166].
 23. SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. [série Princípios; v.14]
 24. STALLONI, Yves. **Os gêneros literários.** Trad. Flávia Nascimento. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003. [col. Enfoques. Letras].
 25. SOUZA, Florentina; LIMA Maria Nazaré, (Organização). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
 26. TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
 27. _____. "Gêneros literários". In: DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário das ciências da linguagem.** Edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1972. (Coleção informação e cultura; 4).
 28. ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** 1.ed. 2.reimp. São Paulo: Ática, 2004. [Fundamentos; v.41]

Bibliografia Complementar

1. BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 2.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
2. CAMARGO, T. N. de. **Uso de Vírgula.** Barueri, SP: Monole, 2005. (Entender o português; 1).
3. FARACO, C. A. TEZZA, C. **Oficina de texto.** Petrópolis: Vozes, 2003.
4. FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo.** Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999.
5. FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 3.ed. São Caetano do Sul (SP): Yendis, 2008.
6. GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que preciso saber para escrever.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Bibliografia suplementar

1. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa.** 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
2. ARRUDA, Mauro; REIS, Alex. **Leitura e redação de trabalhos acadêmicos.** Vitória [ES]: Oficina de Letras Ed., 2008.
3. D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual.** São Paulo: Atlas, 1999.

4. INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Escrevendo pela nova ortografia**: como usar as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Coord. e assistência José Carlos de Azeredo. 2.ed. São Paulo: Publifolha; Instituto Houaiss, 2008.
5. SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa**: o que muda, o que não muda, 4.reimp. São Paulo: 2009.
6. ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial**: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul, RS: Educar, 2005.