

EFEITOS DE SENTIDO DE “VALOR” NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ – DCE/PA

EFFECTS OF THE SENSE OF “VALUE” IN THE CURRICULAR DOCUMENT OF THE STATE OF PARÁ – DCE/PA

Marcos Salmo Silva de Lima¹

Secretaria da Educação do Estado do Pará

Resumo: Este artigo é um trabalho analítico-discursivo que visa identificar e compreender redes de enunciados sobre a escola e seu papel enquanto instituição formadora de cidadãos plenos, tomados em sua condição de produção, possíveis de serem recuperadas no arquivo documental do Documento Curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental - DCE do estado do Pará elaborado em 2019. Para este estudo, nos filiamos à Análise do Discurso Materialista, fundada por Michel Pêcheux na década de 60, sendo esta uma disciplina de interpretação que intervém simultaneamente a teoria e a prática e envolve uma análise contextual das práticas discursivas de uma formação social. Em nosso caso, a prática discursiva educacional. O contexto histórico-político-social, em que os sujeitos estão inseridos, sejam eles professores, gestores, discentes, o próprio documento norteador, determina diretamente as ideologias presentes em um discurso sobre/da educação, do currículo, enfim das práticas educativas em nossa sociedade.

Palavras-chaves: educação; currículo; análise do discurso; efeito de sentido.

Abstract: This article is an analytical-discursive work that aims to identify and understand networks of statements about the school and its role as an institution that fosters full citizens, taken in their condition of production, which can be recovered in the documentary archive of the Curricular Document of the State of Pará: early childhood education and elementary education - DCE of the state of Pará, prepared in 2019. For this study, we affiliated ourselves with the Materialist Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux in the 1960s, which is a discipline of interpretation that intervenes simultaneously in theory and practice and involves a contextual analysis of the discursive practices of a social formation. In our case, the educational discursive practice. The historical-political-social context in which the subjects are inserted, be they teachers, managers, students, the guiding document itself, directly determines the ideologies present in a discourse about/of education, the curriculum, and, ultimately, the educational practices in our society.

Keywords: education; curriculum; discourse analysis; meaning effect.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Linha de pesquisa: Arte, linguagem e currículo; Eixo temático: discurso e docência. E-mail: salmo.socram.ms@gmail.com

Submetido em 24 de maio de 2025.

Aprovado em 25 de junho de 2025.

Introdução

Nossa pesquisa nasce de inúmeras inquietações acerca da orientação do Documento Curricular do Estado do Pará sobre o currículo escolar, tais como: A escola deve ensinar os valores sociais ou isto é responsabilidade dos pais? O que realmente os educadores devem ensinar na escola? Se a escola deve ensinar os valores sociais da sociedade, como a escola deve proceder no ensino-aprendizagem deles? E quais são esses valores? E para que eles devem ser ensinados? A resposta está longe de ser simples ou exata. Há uma enorme quantidade de variáveis que sofrem influência direta do(s) sujeito(s), da história e da ideologia. Elementos preciosos à abordagem enunciativo-discursiva a qual nos filiamos. Tal abordagem é essencial neste trabalho.

1. À guisa de uma abordagem discursiva

A Análise do Discurso materialista, disciplina de interpretação, envolve uma análise contextual das práticas discursivas. Em nosso caso, a prática discursiva educacional. O contexto histórico-político-social, em que os sujeitos estão inseridos, sejam eles professores, gestores, discentes, o próprio documento norteador, etc., determina diretamente as ideologias presentes em um discurso sobre/da educação, do currículo, enfim das práticas educativas.

O Documento Curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental (DCE), elaborado em 2019, será o arquivo² a ser trabalhado. Tendo em vista que o trabalho do analista do discurso implica compreender como um determinado texto (linguagem verbal e/ou não-verbal) num estado dado das condições de produção do discurso produz sentidos. Conforme Lima (2023),

Quando o/a analista se depara com um *corpus* para análise, reconhece também a possibilidade de uma tal materialidade se constituir em objeto de conhecimento pela perspectiva da teoria materialista dos sentidos, sendo desafiado a desenhar um itinerário de análise por meio do qual seja possível compreender a relação específica

² No que tange ao arquivo, nós o compreendemos a partir do entendimento que dele apresenta Pêcheux ([1982] 2010, p. 57) – “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” – ao qual se soma o que Barbosa Filho (2016, p. 30) permite que seja acrescentado quando pontua que “[...] arquivo não é um espaço de inscrição de um conteúdo, ou de inscrição/extração de informações ‘objetivas’ e ‘fiéis’, mas uma materialidade que possui uma espessura histórica específica”.

com a ideologia que tal objeto estabelece. O analista produz extrações, recortes, definindo marcas linguísticas que, de alguma forma, o instigam a procurar compreender por que o signo verbal ou não-verbal, no campo do simbólico, surgiu naquele determinado lugar e não em outro, naquele tempo específico e não em outro. (LIMA, 2023, p.100)

Isto é, devemos entender que os enunciados produzidos no DCE/PA precisam sempre ser referido às condições de produção em que ele foi elaborado, uma vez que o relevante não é o “conteúdo” do DCE em si, mas a confrontação dos discursos ideológicos por ele sustentado em relação ao que ele diz e ressoa em outros lugares. Logo, é importante, ao mesmo tempo, “[...] definir o processo discursivo dominante e as ausências específicas que ele contém, em relação a outros processos, ao responder a outras condições de produção discursivas” (PÊCHEUX, [2010] 1969, p. 150).

Discursos sobre a educação têm se constituído como memória da mesma em função do regime de repetibilidade (o discurso educacional se repete) garantidor de sua estabilização, mas também promotor de perturbações na rede de sentidos de tal forma que ocorrem desestabilizações, retomadas, retornos do mesmo com diferença, fazendo com que os efeitos de sentidos sobre a educação sejam outros, isto é, os discursos a respeito da educação, por meio das condições de produções, não produzem o mesmo efeito de sentido, ocasionando na diferença entre eles, produzindo, assim, outros efeitos. Isso se torna evidente ao analisarmos, no DCE/PA, sequências discursivas como:

- “[...] a escola, entre outros, são, por excelência, **instituições e espaços de convivência humana em que as ideias são confrontadas, surgindo daí novas formas de ver o mundo e nele estar.**”;
- “A escola, nesse sentido, tem sido, a despeito das demais ambiências humanas, o espaço escolhido, tanto pelo Estado quanto pela família – **locus privilegiado para o ensino-aprendizagem de valores.**”
- “O processo de formação do Homem deve estar pautado em valores que o leve a participar da sociedade, tendo como fio condutor a luta contra a desigualdade e a exclusão social; dessa forma, **cada escola, em seu processo de formação humana deve potencializar no seu currículo valores [...]**”

Nas sequências discursivas (SQs) acima, percebemos palavras que possuem sentidos diferentes dadas as relações com outras palavras, qual seja, a relação sintática da língua, intervindo aí as condições de produção em que elas estão sendo

ditas/escritas.

Tudo isto nos convocou à realização de um trabalho analítico-discursivo visando a identificar e compreender redes de enunciados sobre a escola e seu papel enquanto instituição fomadora de cidadãos plenos, tomados em suas condições de produção, possíveis de serem recuperadas no corpus documental do Documento Curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental.

Barbosa Filho (2016) afirma que o acontecimento discursivo pega, ganha existência material, histórica no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória, lembrando argumento de Michel Pêcheux ([1983] 2008). Por assim suceder, é imprescindível, no trabalho que aqui apresentamos, buscar o entendimento do conjunto de enunciados extraídos do DCE/PA desde o espaço que tensiona o efeito de passado da memória e o vir-a-ser do possível.

2. EFEITOS DE SENTIDO: memória, historicidade, sujeito e ideologia

Pêcheux, em sua teoria da materialidade discursiva, busca analisar os discursos políticos em virtude do contexto sócio-histórico em que ele está inserido. O estudo do discurso, à AD materialista, inscrever-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à língua, ao sujeito e à ideologia. Tendo como base o materialismo histórico, esta disciplina de interpretação concebe o discurso como a materialidade da ideologia decorrente da maneira de organizar as formas de produção social, fazendo nos lembrar que o Materialismo Histórico³ é a forma de compreensão e ação sobre a realidade que observa a existência concreta dos seres humanos concretos dentro de um contexto histórico e conforme as relações materiais concretas da sociedade.

De modo mais claro, compreendemos que o materialismo histórico esclarece que são as condições materiais de existência, isto é, as relações sociais de (re)produção (em nosso caso específico a linguagem) que determinam o modo de ser, estar e pensar de cada um, contudo, esse modo está intrinsecamente relacionado ao acontecimento histórico, já que a formação social, política, cultural e econômica, enfim, as práticas sociais (fundamentalmente a prática discursiva) não surgem da ação da natureza, mas sim da ação

³ Esclareço que os estudos acerca do Materialismo Histórico, das relações de produção, tomam como base principal e mais frequente a releitura de Marx feita por Louis Althusser e seu grupo althusseriano, em especial, por seu aluno Michel Pêcheux que terminou por produzir concepções e conceitos, retificados e ratificados, dos quais o principal é o de discurso que irrompe a partir de um entendimento distinto daquele pensado até então. Dito de outra forma, falo desde o lugar de leitor de Althusser e Pêcheux, tendo constituído algumas aproximações de Marx.

concreta dos seres humanos em um tempo e espaço determinado. Por isso, somos determinados em função de nossas condições materiais de existência. O modo de pensar, a visão do homem e do mundo resultam das condições materiais de existir, ou seja, é no campo da realidade concreta que se encontram as condições de possibilidade para realizações, pois encontramos a presença da ação humana no mundo.

Em outras palavras, nossa escolha e inscrição neste modo de dizer, fazer e produzir conhecimento em que se constitui a Análise do Discurso Materialista implica em assujeitamento a uma rede de saberes que aponta para o fato de que mesmo sentidos supostamente fixos, materializados pela língua(gem), jogam em um movimento que inclui tanto a regularização do pré-existente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos. Os sentidos não são estáveis, por isso trabalhamos com a noção de efeito de sentido. Tais processos remetem, por sua vez, a “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 43). Dito de outra forma, ao real da língua, à alíngua preenchida por processos de equivocação ligados ao reviramento dos sentidos, a pontos em que a consistência da representação lógica cessa, ao discurso-outro que marca “a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 55).

Nesta perspectiva discursiva, atentamos-nos aos modos como se dá a conjunção entre língua e história da educação. Mas não a história cronológica, e sim a história da prática, do cotidiano, isto é, a história como acontecimento que surge no devir e que atualiza a memória da educação ou, mais especificamente, a memória do currículo, da prática educativa, do ensinar e aprender “valores”. História pensada como relação constitutiva de uma exterioridade que se inscreve no próprio texto e não algo fora dele, refletido nele. História pensada como historicidade ligada ao funcionamento da linguagem e à produção de sentido na relação contraditória tanto entre formações discursivas quanto no interior de uma formação discursiva⁴.

Orlandi (2012, p. 25) insiste no fato de que “[...] a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”, sendo possível recuperar a historicidade pelos efeitos da memória discursiva que retorna ao discurso por

⁴ Para Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), uma formação discursiva será tudo [...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem.(p.160-161)

pistas/vestígios. A anterioridade volta na forma de sentido possível que, objetivado pelo discurso produzido, se presentifica pelo não-dito no já-dito – o que é esclarecido por Achard ([1983] 1999, p. 13) quando ele diz que

[...] o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.

Em outras palavras, se a autonomia do implícito é impossível, estou autorizado a entendê-lo como atado ao passado/à anterioridade, pensar no passado como algo que está associado à constituição de sentidos no discurso. Portanto, entender que o discurso do DCE/PA atual traz o discurso de outros documentos legais anteriores sobre a educação, isso se explica pelo funcionamento da memória ao mesmo tempo em que nos faz indagar sobre que outros discursos estão sendo trazidos também.

A historicidade, que indica a relação constitutiva de um exterior que se inscreve no próprio texto e não algo que vem de fora dele ou que reflete nele, atravessa o discurso que é o efeito de sentido entre seus interlocutores (ORLANDI, 2015). Compreendê-la nos possibilita pensar no próprio processo de constituição do sentido e perceber que a historicidade dos sintagmas analisados “organiza sentidos” (INDURSKY, 1998, p. 14) que fazem retornar uma memória discursiva sobre a educação marcada por sentidos de *formação humana, valores, luta contra desigualdade, locus privilegiado*, entre outros que se inscrevem nos significantes, reconfigurando seus sentidos uma vez que, na AD materialista, retomar sentidos não significa repetir sentidos, mas analisá-los a partir do momento em que são novamente ditos, o que possibilita resignificá-los, ou seja, as condições de produção do discurso são responsáveis pela mexida nos significantes, fazendo com que estes mudem de sentido.

Pêcheux nos ajuda a compreender que a condição de produção discursiva sobre a educação é o lugar que abriga a história do magistério, a história das leis educacionais, a história dos estudantes, enfim a história da educação e sobre a educação, suas lutas, suas conquistas, suas rupturas, suas tendências, isso quer dizer que o acontecimento dos fatos do dia a dia, do cotidiano dos sujeitos inseridos no universo educacional é o lugar de produção de sentidos a respeito da educação. É no acaso da relação entre esses sujeitos da educação que a história se constitui e que os constitui. Portanto, a história, segundo Pêcheux (2009), é a história como acontecimento situado, específico, no devir, que surge

na luta de classes, na luta dos dominados contra os dominantes, na segregação, na exploração econômica, na desigualdade étnica, cultural e social.

Em sua última obra, *Discurso: estrutura ou acontecimento*, de 1983, que Pêcheux vai operar com o conceito de língua que reconhece nos fatos do equívoco, do lapso, da falha, da elipse, o real que é próprio dela. Ele considera que “a língua é voltada ao equívoco”, delimita o lugar em que a AD pretende trabalhar, ou seja, o local do movimento discursivo de sentido próprio de qualquer enunciado. Logo, é necessariamente deste novo olhar a respeito da língua que emergirá a possibilidade de verificar o equívoco, a falha, o dito, o não-dito, a elipse, o silêncio que irrompe como local de resistência inerente à língua e à sua constituição.

Por todos estes motivos, em função da filiação a uma tal rede de sentido, citamos e concordamos com Mutti e Ernst-Pereira (2011, p. 825) quando afirmam que, “[...] ao lidar com o heterogêneo do discurso, com as derivas do sentido, o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte” , visto que o real é incontornável e a língua é equívoca. Podemos dizer, então, que a análise de discurso materialista ocupa um espaço ímpar nas ciências da linguagem. E a palavra “discurso” engloba a língua, a história e a ideologia, se traduzindo como “[...] um espaço para a compreensão de relações desiguais e contraditórias presentes nos modos de produção do discurso” (ZANDWAIS, 2015).

Em outras palavras, efeitos de sentidos, materialidade discursiva, historicidade, posição-sujeito e ideologia são noções enlaçadas à de discurso, sendo a Análise do Discurso Materialista “[...] uma forma de conhecimento que se realiza em seu objeto – o discurso – pela conjunção de três formas de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história” (ORLANDI, 2002, p. 65). Para dar conta do sentido (pensado na conjunção da língua com a história), a AD materialista assume a concepção de um sujeito clivado, dividido, que não fala, mas é falado pelo inconsciente (e pelo interdiscurso, se já considerarmos a questão ideológica).

O sujeito, na ótica discursiva de Pêcheux (2009), não expressa o seu pensamento com liberdade, ele sofre interferência em sua produção discursiva, ou seja, seus discursos resultam de outros discursos, que surgiram antes, e que existem no interior uns dos outros. A representação discursiva do sujeito em/sobre o mundo forma-se a partir da sua experiência histórica e social e das suas filiações à Formação Discursiva, sendo o sujeito assujeitado ideologicamente a uma FD com a qual se identifica plenamente, se

contraidentifica ou da qual se desidentifica. Este mesmo sujeito discursivo se desloca de uma posição para outra, confirmando que as posições-sujeito são intercambiáveis uma vez que a identificação do sujeito discursivo com a forma-sujeito de uma FD pode assumir diferentes níveis conforme a maior ou menor concordância dele com os saberes que dominam a FD. Segundo Pêcheux ([1975] 2009), não existe um único sujeito, mas sim posições-sujeito (discursivas) que contam do tipo de identificação estabelecida com a forma-sujeito da FD: plena, contra-identificação e desidentificação.

O discurso se traduz, então, como um observatório de relações. Ele é produzido na e pela língua(gem), como destaca Leandro Ferreira (2003, p. 193):

O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. É através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. Ao situar-se como lugar privilegiado de observação entre a língua, a ideologia e o sujeito, o discurso propicia, como bom observatório, a visualização das propriedades do complexo dispositivo teórico-analítico.

Sendo assim, o discurso, objeto primordial da Análise do Discurso materialista, considera a linguagem em funcionamento, os efeitos engendrados através do seu uso e o sentido social que se constrói, e este sentido encontra-se sempre aberto à interpretação. Como afirma o próprio Pêcheux (2008),

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (p. 53).

Desta forma, todo processo da produção de sentidos está sujeitado à contingência: o sentido escapa à sua estabilidade, acarretando em outro sentido. O acontecimento torna-se o espaço da interpretação, da ideologia, da historicidade. O lugar da enunciação é aquele no qual os sentidos são postos à prova (ORLANDI, 2012b). A interpretação sempre se dá desde algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção. Nela, o lugar mesmo do movimento, do vestígio do possível, das plataformas movediças, é lugar também do trabalho de estabilização. Portanto, o sentido surge como uma questão aberta e sempre em curso. E a interpretação pode ser entendida como exposição à opacidade do texto, compreensão/explicação do modo como um objeto simbólico produz sentidos ligados à ideia de que o sentido sempre pode ser outro.

3. À análise do corpus

Ao trabalharmos com AD materialista, constatamos que, ao mesmo tempo que há um sentido no dito, há também um outro no não-dito, na ausência do dizer ou no silêncio. No momento em que os sujeitos produzem as falas, as escritas, as práticas enunciativa-discursivas sobre/da educação, carregados de uma memória discursiva feita de um sentido de educação que foi dito antes e em algum lugar, se manifesta também o que não foi dito, mas que, igualmente, ressoa, produzindo, assim, sentidos.

As condições de produção do discurso incluem uma memória do dizer que as ativa, as torna válidas. Esta memória é tratada como interdiscurso de uma FD, ou seja, aquilo que fala antes, em outro lugar, de maneira independente. Ele nos permite remeter o enunciado a toda uma filiação de enunciados, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, no seu significado, revelando seus compromissos sociais, políticos e ideológicos. A partir deste prisma, procuramos entender que compromissos sócio-político-ideológicos podem nos ser revelado pelo DCE/PA, isto é, a qual(is) discurso(s) as diretrizes do documentos esta(ão) filialda(s), e a qual(is) não está(ão).

Sobre as condições de produção do discurso, Courtine (2014) no diz que elas agem naquilo que concerne às sequências discursivas que vão compor o *corpus*. Importante esclarecer sobre como este autor propõe/entende o processo de constituição do corpus: ao modo de uma espécie de filtro na extração ou isolamento de sequências discursivas (SDs) determinadas, a partir de um campo discursivo de referência, diante do universo de discursos que poderiam ser objeto de análise.

Em nosso caso, o universo de discursos possíveis inclui os mais diferentes documentos que discorrem sobre a educação em nosso país – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Orientações Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse universo, é extraído o campo discursivo de referência: o discurso produzido no DCE/PA no ano de 2019. A partir dessa delimitação, foram recortadas as SDs, compreendidas pelo autor (COURTINE, [1980] 2014, p. 55) como “[..] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase [...]”

O arquivo se constituiu, como já dito logo acima, por um corpus documental – O Documento Curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental (DCE), elaborado em 2019. Sua construção se deu a partir de 2007, por um movimento da

Secretária do Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) que orientasse e redefinisse o currículo das escolas. Dentre inúmeras manifestações de produção do documento, é a partir de 2013 que as discussões são retomadas, tendo em vista a ausência de um documento de reorientação curricular que oriente a rede estadual de ensino e as consequências político-pedagógicas que a educação do Estado vinha sofrendo por conta da falta de um documento curricular.

No ano de 2014, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicitou aos Estados que encaminhassem o documento curricular vigente com o objetivo de substanciar a construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre outubro de 2015 e março de 2016, a proposta encaminhada ao MEC foi disponibilizada novamente para consulta pública.

As contribuições advindas desta consulta são discutidas e analisadas e o resultado é adicionado à proposta curricular. Esta nova versão é encaminhada ao MEC, em substituição à proposta anteriormente. Em dezembro de 2017, foi homologada a versão final da BNCC contemplando somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; dessa forma, são definidas as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento, com isso, o MEC convocou os Estados para realizarem a implementação da Base, posto ser a mesma referência nacional e obrigatória para a (re)formulação dos currículos.

Vale ressaltar que enquanto o MEC finalizava a BNCC, no Pará, a SEDUC-PA, trabalhava na finalização dos textos do documento curricular, até então, direcionado à rede estadual de ensino. Os Estados são chamados pelo MEC para um encontro em Brasília, no qual seriam apresentadas as orientações para a implementação da BNCC. Nesse encontro, os representantes de cada Estado são informados de que a Base passa a ser a referência legítima e legal para a construção dos currículos estaduais. Mediante este encaminhamento do MEC, a SEDUC do Pará, agora constituída numa Comissão, reelabora a proposta curricular para torná-la o Documento Curricular do Estado do Pará. No dia 20 de dezembro de 2018 foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação, o documento curricular que, a partir desta data histórica passa a ser também a referência legítima e legal, o documento base para a (re)elaboração de outros/novos currículos para a educação do Estado do Pará.

Agora, mais especificante sobre o DCE/PA, nosso corpus discursivo se trata do texto que fala a respeito do ensino-aprendizagem dos “valores à Vida Social” *que se*

encontra no terceiro capítulo intitulado Etapas de Ensino, na seção Etapa do Ensino Fundamental, na subseção Eixos estruturantes. As sequências discursivas que nos chamaram mais atenção pela maneira como estão articuladas sintaticamente e pelos efeitos de sentidos que ressoam em sua materialidade discursiva são: “[...] a escola [...] instituições e espaços de convivência humana em que as ideias são confrontadas [...]”; “A escola [...]lócus privilegiado para o ensino-aprendizagem de valores.”; e [...] cada escola, em seu processo de formação humana deve potencializar no seu currículo valores [...]”

Diante da análise da linguagem em seu funcionamento, Zandwais (2015) nos lembra que o analista se depara com um discurso que, em sua materialidade de fala ou escrita, ‘cria lugares’ que podem ser inquietantes, por produzirem efeitos inesperados, deslocando sentidos ou mesmo colocando a descoberto nossas diferenças, desejos, impotência diante dos sentidos que surgem destes lugares. Aqui interpretamos que os “lugares”, que Zandwais fala, partem da materialidade linguística “valores” que em relação sintática com outras formas linguísticas como “escola” e “à vida social” tomam sentidos em sua condição de produção que remetem à importância de se trabalhar, e mais que isso, ensinar esse(s) valor(es) às crianças na escola que passa a ser, segundo o DCE/PA, o *lócus privilegiado para o ensino-aprendizagem destes valores sociais*. Isso nos faz levantar questionamentos do tipo: Quais valores ensinar? Por que ensinar esses valores? Para quem ensinar esses valores? Como ensinar tais valores?

Dito isto, buscamos no dicionário⁵ o significado cristalizado da palavra *valor*, nele encontramos:

- 1- *O preço que se paga ou se recebe por alguma coisa. Que pode ser útil. Indicação numérica que corresponde ao resultado de; número. O prestígio, a qualidade, a relevância ou importância de; mérito. Que é legítimo e verdadeiro; legitimidade: moeda antiga sem valor. Qualidade que faz com que algo se torne importante para alguém. Atributo pessoal que incita respeito.*
- 2- *Expressão de consideração e zelo; estima.*
- 3- *[Jurídico] Capacidade que uma ação jurídica tem de produzir determinados resultados.*
- 4- *[Economia] Característica que atribui a um objeto o caráter de propriedade*

⁵ Pesquisamos no site: <https://www.dicio.com.br/valor/>

econômica: com o tempo, o móvel adquiriu valor.

Elencados estes significados estabilizados, podemos depreender que o efeito de sentido da materilidade linguística “valor” tomado pelo DC/PA ambrange algo a ser útil à sociedade, aquilo que se torne relevante para si e para os outro, que encoraja o respeito, o carater, a ética, a dignidade. Mediante este efeito de sentido de valor, os indivíduos criam um sentimento de coesão social e um sensação de pertencimento a determinado grupo social, ligando os interesses individuais e os interesses coletivos, de um grupo, comunidade, enfim, os interesses da sociedade como um todo. Contudo, vale esclarecer que nem sempre os interesses de um correspondem aos interesses de todos. Por fim, os valores sociais, de maneira geral, cumprem a função de educar os indivíduos para valorizar, dar importância ao grupo em função de seus próprios interesses.

Os valores sociais, também, orientam a educação dos indivíduos e sua socialização, fazendo com que se respeitem. Desde o nascimento, os indivíduos aprendem como devem se comportar, falar, agir e, até mesmo, pensar. Conseqüentemente, o que é transmitido é um conjunto de valores que aquele grupo social compreende como sendo importante para a sua manutenção. No que tange a escola, o currículo escolar deve favorecer o encontro dos estudantes com esses valores a fim de que atuem na sociedade de forma mais humana, com equidade e justiça, sabendo que o seu direito termina quando começa o do outro; entendendo que os espaços são comuns a todos e que a percepção do outro é princípio básico para a boa convivência entre pares.

Os alunos precisam compreender nas aulas que os valores constituídos pela sociedade foram e são construídos pela humanidade por meio das relações sociais a que estão inseridos; a família, a igreja, as associações comunitárias, os espaços de lazer, a própria escola, entre outros, são, por excelência, instituições e espaços de convivência humana em que as ideias são confrontadas, discutidas, surgindo daí novas formas de ver o mundo e nele estar de maneira sempre respeitosa. À vista disso, o aluno entende que o bem comum, o bem da sociedade, promove a segurança, a paz a fim de os indivíduos possam viver livre e harmoniosamente no coletivo.

Vale ressaltar que os sentidos mudam e são construídos histórica e culturalmente, isto é, variam no tempo e de lugar para lugar, podem se alterar, serem substituídos ou ganhar uma maior ou menor relevância. Assim, o sentido de valor nos provoca a pensar sobre a sua historicidade, porque o discurso, como efeito de sentidos entre interlocutores,

é atravessado pela noção de história (como historicidade que aponta para a relação constitutiva de uma exterioridade que atravessa o texto e não algo fora dele, refletido nele).

Na concepção de Pêcheux (2010), a história não é contexto concreto, empírico, não fica de fora, ela determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso: “A história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar. [...] a exterioridade não tem a objetividade empírica daquilo que está ‘fora da linguagem’, pois constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 191).

Todo o processo de produção de sentidos está necessariamente atravessado pelo devir, existindo sempre a possibilidade de o sentido ser outro. O devir faz parte da interpretação. O devir é constitutivo da historicidade entendida como o percurso discursivo dos sentidos. Conforme corrobora Orlandi (2012), a historicidade deve ser compreendida, na AD, como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e, também, se transformem. Sendo assim, o sentido dicionarizado está relacionado ao que está cristalizado, a um necessário movimento de regularização do pré-existente que, no entanto, não prescinde da desregulação ou atualização dos sentidos.

Desta forma, entendemos que a materialidade linguística “valor” ressoa como princípios e normas que direcionam a maneira como os indivíduos de um mesmo grupo social devem viver. Tal sintagma traz o efeito de sentido de uma sociedade mais humana que se constitui em um dos dizeres [...] *cada escola, em seu processo de formação humana [...] junto com uma posição-sujeito que deseja promover a possibilidade da vida em sociedade de maneira harmoniosa, igual, justa, cordial, etc.*

Como já dito acima, o sentido não está “colado” no significante, mas é um efeito do dizer e, em sendo assim, o sentido de uma sociedade mais humana “produzido” pelos sintagmas “*valores sociais*”, “*convivência humana*”, “*ensino-aprendizagem de valores*”, “*formação humana*” nas SDs aponta para uma memória de educação humana – o que permite arriscar dizer que o discurso do DCE/PA, ao objetivar o sentido de humanização, “traz” o discurso da educação humanizadora, igualitária, em que a equidade se configura como condição para atingir a justiça social e que, por sua vez, depende de valores construídos socialmente. Juntamente com os valores sociais, temos a ética enquanto ramo da filosofia que cuida particularmente de investigar os princípios que

motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, reflete, sobretudo, na essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social.

Construir uma sociedade que tenha como base a equidade, talvez seja o maior desafio contemporâneo a fim de que se pratique a justiça respeitando a igualdade de direito de cada cidadão. A construção e/ou (re)significação de valores para a vida em sociedade ocupa, de certo modo, grande parte do tempo de aula de professores Brasil afora. A escola, nesse sentido, tem sido, a despeito das demais ambiências humanas, o espaço escolhido, tanto pelo Estado quanto pela família como lócus privilegiado para o ensino-aprendizagem dos valores sociais. Assim, as áreas de conhecimento devem potencializar, considerando seus objetos de estudos, propostas que destaquem a construção de valores que levem os estudantes ao pleno exercício da cidadania bem como à qualificação para o mundo do trabalho.

Conclusão

E, como Paulo Freire (1982) nos orienta, é preciso que nossa prática educativa não seja um “comportamento angelical”. Faz-se necessário que nossa prática esteja alinhada aos nossos princípios políticos, éticos e humanos. Contribuindo para uma educação que intervenha no mundo contra os domínios da ideologia dominante que tem como eficácia educacional um mascaramento da divisão, da segregação, da seleção de quem pode e quem não pode possuir uma vida social, econômica, profissional digna.

A AD materialista nos ajuda a compreender a luta de classes por meio da língua(gem) e, também, que os discursos movimentam seus sentidos conforme as condições de produção históricas em que são produzidos. Ela revela, como vimos, o jogo discursivo-ideológico dos sintagmas produzidos pelo DCE/PA. E, neste dizer, analisamos que há uma efeito de sentido de educação humana que se constroi no funcionamento da língua por meio da organização e escolha dos sintagmas *“valores sociais”, “convivência humana”, “ensino-aprendizagem de valores”, “formação humana”*. Desta forma, compreendemos que os valores sociais não apenas facilitam a construção e organização do mundo social, mas também permitem a identificação e o pertencimento social dos sujeitos.

Referências

ACHARD, Pierre [1983]. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

BARBOSA FILHO, Fábio R. **Língua, arquivo, acontecimento**: trabalho de rua e revolta negra na Salvador oitocentista. Campinas, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2016. Instituto de Estudos da Linguagem. 213f.

INDURSKY, Freda. **A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem**. Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS, n. 20, dez. de 1998, p. 07-21.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **O caráter singular da língua na análise de discurso**. Organon – Discurso, língua e memória. Instituto de Letras. UFRGS, v. 17, n. 35, 2003, p 189-200.

LIMA, Marcos S. S. **A discursivização da docência (des)humana**: saberes e sentidos em circulação no discurso pedagógico escolar / Marcos Salmo Silva de Lima. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS -- 2023. 178 f.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 159-250.

PÊCHEUX, Michel [1988]. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 5. e. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2015.

ZANDWAIS, Ana. **Discurso, texto e sentidos**: um olhar para além das heranças positivistas. Organon, Porto Alegre, v. 30, n. 59, jul/dez, 2015, p. 71-84.