

ANÁLISE DO DISCURSO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM: CURRÍCULO, INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA E ENSINO DE LITERATURA

Ana Lúcia Pascoal Diniz*
Demóstenes Dantas Vieira**
Luan Talles de Araújo Brito***

Resumo: Com base na Análise do Discurso de linha pecheutiana, este trabalho propõe uma reflexão sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, mais especificamente, sobre a abordagem dada ao ensino de literatura. Parte de uma aproximação teórico-epistemológica entre as teorias do currículo e a concepção de Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE proposto por Althusser (1990). Os resultados apontam para uma formação discursiva em que se materializa a distinção social entre literatura erudita e literatura popular. As materialidades discursivas analisadas revelam traços de um discurso colonizador em que as preferências culturais do estudante, a literatura de massa e as manifestações populares são, até certo ponto, estigmatizadas sob a égide do ‘rigor’ dado à literatura clássica, modelo que determina o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula. A análise realizada aponta para a necessidade de problematização dos documentos oficiais acerca do ensino de literatura que, sob a interpelação do Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE, (re)produzem o discurso colonizador que separa o gosto douto do gosto popular, a literatura clássica da literatura marginal, supostamente, inferior.

Palavras-chave: Análise do Discurso. OCEM. Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE. Currículo. Ensino de Literatura.

ANALYSIS OF THE DISCOURSE OF CURRICULUM GUIDELINES FOR HIGH SCHOOL EDUCATION: CURRICULUM, IDEOLOGICAL INTERPELLATION AND LITERATURE TEACHING

Abstract: Based on the Discourse Analysis of the Pecheutian line, this paper proposes a reflection on the Curricular Guidelines for High School - OCEM, more specifically, on the approach given to the teaching of literature. It starts from a theoretical-epistemological approach between the theories of the curriculum and the conception of Ideological Apparatus of the School State - AIEE proposed by Althusser (1990). The results point to a discursive formation in which the social distinction between erudite and popular literature materializes. The discursive materialities analyzed show traces of a colonizing discourse in which the student's cultural preferences, mass literature and popular manifestations are, to a certain extent, stigmatized under the aegis of the "rigor" given to classical literature, a model that determines that should or should not be worked on in the classroom. The analysis carried out points to the need to problematize the official documents about the teaching of literature which, under the interpellation of the Ideological Apparatus of the School State - AIEE, (re)produces the colonizing discourse that separates the upper-class taste of the popular taste, classical literature marginal literature, supposedly inferior.

Keywords: Discourse Analysis, OCEM, Ideological Apparatus of the School State – AIEE, Curriculum, Literature teaching.

Considerações iniciais

Ainda hoje a categoria de Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE, proposta por Althusser¹ (1990) ocupa espaço significativo nas Ciências Sociais e nas Ciências da Linguagem, principalmente, no que se refere aos Estudos do Discurso. Por conseguinte, a afirmação de Althusser (1990) de que a escola é um dos principais AIE, designado por ele como Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE², essa pesquisa propõe uma reflexão sobre o AIEE como um dispositivo discursivo que materializa as desigualdades sociais e a luta de classes.

À vista disso, propomos uma reflexão sobre o currículo escolar como materialização das ideologias educacionais que interpelam o indivíduo e, portanto, o assujeitam ideologicamente, conforme propôs Pêcheux (1997). Deste modo, elencamos algumas questões centrais para este trabalho: a serviço de que(m) está o currículo escolar? E como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM materializam as desigualdades sociais e a luta de classes, principalmente, no que se refere à abordagem dada ao ensino de literatura?

Em se tratando de formação, refletir sobre o currículo é necessário e urgente, sobretudo quando se trata da formação humana integral, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), e do processo de humanização, objetivo central do ensino de literatura, conforme apontam os pesquisadores da área e documentos oficiais sobre o ensino de literatura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006).

É importante lembrarmos que a reprodução das condições de existência ligadas ao capitalismo e às ideologias da classe dominante se dá por meio da criação de artifícios, como a difusão de ideias e a adoção de estratégias de manutenção de poder do Estado, seja através de Aparelhos Ideológicos ou de Aparelhos Repressivos³, conforme escreve Althusser (1985). Nesse ideário, o Estado utiliza-se de aparelhos reprodutores de ideologia para manter o domínio sobre classes menos favorecidas.

Seguindo nessa direção, este artigo discorre sobre a relação entre o AIEE, o currículo escolar e a reprodução do discurso que naturaliza as desigualdades sociais. Em vista disso, propomos a Análise do Discurso das Orientações

Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), através de um gesto de leitura que desvele traços do currículo que legitimam a cultura dita erudita/culta e estigmatiza formas de lazer, entretenimento e arte das classes populares. Para tanto, analisaremos três Sequências Discursivas – SDs em cuja materialidade destacam-se dicotomias entre a cultura popular e a cultura da elite, de modo que possamos entender que ideologias perpassam essas categorizações.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em três partes. Na primeira, discorreremos sobre as concepções de currículo e sua relação com o AIEE. Na segunda, apresentamos o dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso de linha pecheutiana, seguindo das análises. Por fim, realizamos as considerações finais do trabalho, evidenciando o caráter inacabado da pesquisa que pressupõe diversas outras análises, tanto de outros documentos oficiais como da prática docente.

1 O Aparelho Ideológico de Estado Escolar e o currículo

O paradigma de formação humana integral ancora-se numa possibilidade para um novo projeto de sociedade que inclua a classe trabalhadora e seus filhos, entendendo que “educar adolescentes, jovens e adultos para uma leitura crítica do mundo e para construírem a sua emancipação implica” num “processo educativo que os ajude a entender e responder, desde suas condições de vida” (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 09). Tal educação pressupõe a emancipação, que, conforme escreve Adorno (1995), só pode ser efetivada se atentarmos aos pressupostos subjetivos, para que assim seja possível mudar os pressupostos sociais objetivos e estruturais de uma sociedade que oprime os mais vulneráveis.

É fato que a sociedade hodierna, cindida em classes e calcada na ideologia de classe dominante, retroalimenta a dicotomia entre pobres e ricos, a hierarquização das relações de produção, dentre outros aspectos. Nessa sociedade, os detentores do capital e dos bens de produção tentam, através de diversos mecanismos, manter o *status quo*.

Por sua vez, a classe trabalhadora é concebida pela classe dominante como massa subalterna, de cultura inferior, e como artefatos de reposição da mão de obra. Tal separação é resultado de um processo cuja dinâmica imprime a divisão do

trabalho, não apenas na economia, mas nas diversas áreas da vida social, da cultura, da educação, da política etc. A escola, por sua vez, materializa essa divisão que, historicamente, atribuiu à classe trabalhadora uma educação centrada no trabalho técnico e manual, enquanto às elites foi oferecida uma educação intelectual, das artes e das ciências (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Desse modo, a escola, como principal agente do AIEE, materializa uma ideologia centrada na cultura dita “erudita”, ainda que os alunos sejam, na sua maioria, representantes da classe popular. Conforme escreve Marx e Engels (2002, p. 29), dentro da classe dominante, “observa-se a divisão entre seus membros *ativos*, ocupados com a prática da dominação, e seus membros *intelectuais*, encarregados de elaborações ideológicas” (MARX; ENGELS, 2002, p. 29, grifos nossos). Tais elaborações, ainda que inconscientes, do ponto de vista da Análise do Discurso, regulam as práticas educacionais e os processos de formação de subjetividades de docentes e de alunos.

Sob essa lógica estrutural, considerando seu papel regulador, controlador e mantenedor, o Estado busca atender, primordialmente, aos interesses da classe dominante. Para tanto, apresentam-se os aparelhos ideológicos e repressivos utilizados para reprimir, reorientar e manipular as massas, no sentido de garantir a manutenção do *status* social (ALTHUSSER, 1985). À luz da definição de Althusser (1990, p. 43-44), elencamos os Aparelhos Ideológicos do Estado:

- O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- O AIE familiar;
- O AIE jurídico;
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- O AIE sindical;
- O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.); e
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.).

A escola ganha centralidade, enquanto Aparelho Ideológico, a partir do instante em que se coloca a serviço do Estado, reflete e aplica, oficialmente, o discurso da desigualdade social, que reproduz, em suas práticas didático-pedagógicas, a hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes, quando consolida e fortalece, nos ambientes escolares, a divisão de classes, ou até mesmo

quando acentua os conflitos entre dominantes e dominados e naturaliza a crença de que a segregação social em classes é aceitável, útil e desejável.

Num sistema político, social e econômico que se desenvolve em torno do enriquecimento de uns e da miséria de outros, como é o capitalismo, a educação (e, por sua vez, a escola) funciona como um importante instrumento de doutrinação quando propõe um modelo educacional que prescindir de paradigmas referenciados em valores humanos e sociais. Pelo contrário, tende a associar-se ao modelo de produção capitalista, visando formar forças produtivas voltadas às exigências imediatas do mercado de trabalho, naturalizando a divisão social com padrões dicotômicos requeridos pelo sistema.

Althusser (1985) defende que o aparelhamento ideológico escolar favorece a formação capitalista quando a escola assujeita os indivíduos à ideologia hegemônica, quando reproduz a força do trabalho e quando reforça a cultura da submissão às regras e à ordem estabelecida, tentando legitimar, junto às classes menos favorecidas, os regimes da exploração e da repressão. A respeito do que, de fato, se aprende na escola, o autor faz uma importante ressalva:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se portanto “saberes práticos” (des “savoirs – faire”). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 21).

Depreendemos, portanto, que o currículo escolar, a depender das orientações e diretrizes que o compõe, pode constituir-se como dispositivo legal e como veículo para a (re)produção da ideologia dominante, determinando os lugares sociais, a

cultura, os costumes, a literatura, a música, dentre outros produtos simbólicos supostamente superiores, do ponto de vista estético, aos bens simbólicos produzidos pela classe popular e/ou classe trabalhadora.

É nessa perspectiva que estabelecemos aqui uma conexão entre o AIEE e currículo. Sob essa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como um dispositivo discursivo e ideológico que, na perspectiva dos Aparelhos Ideológicos do Estado, (re)produz as condições de existência do capitalismo, mantendo e gerando a reprodução social, de modo a garantir a soberania da classe dominante nas diversas áreas da vida social.

Convém, então, questionar: como isso ocorre na escola? Considerando que a escola é um aparelho ideológico, o assujeitamento do indivíduo se efetiva através da distinção social (cultural, política, econômica etc.) através da (re)produção da ideologia dominante. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo escolar é um eficaz canal de difusão da distinção social naturalizada pelo capitalismo. À vista disso, questionamo-nos sobre o que é currículo escolar. Para respondermos a essa questão, recorreremos à discussão apresentada por Silva (2002) para destacar dois dos vários aspectos ligados aos meandros do currículo, que são a concepção e a finalidade.

Do ponto de vista da concepção, há registros na literatura de que o currículo sedimenta concepções com perfis distintos – complementares ou não, a depender das bases que se apresentam, e fundamentos diversos – convergentes e/ou divergentes, os quais refletem compromissos, interesses e posições teóricas distintas, múltiplas. Numa perspectiva mais crítica, o currículo é concebido como um espaço constante de lutas em torno da identidade e da significação, estando “sujeito à disputa e à interpretação, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2002, p. 62). Assim compreendido, interessa-nos depreender que deveriam coexistir, no campo do currículo escolar, discursos das mais variadas vozes e dos mais diferentes lugares sociais, sem implicar necessariamente na prevalência de um discurso único e hegemônico.

Do ponto de vista da finalidade, o currículo vai ao encontro das elaborações sobre a função social da escola. Nesse aspecto, é imprescindível discutir, com maior refinamento, o papel da escola no contexto das sociedades de classe. Na perspectiva que adotamos, evidentemente, althusseriana, é necessário ultrapassar

os limites da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e assumi-la como instância social plural que está imersa no campo da luta de classes.

Sendo a escola um lugar privilegiado das lutas sociais e das disputas ideológicas, é evidente que o campo curricular deverá considerar e trazer para o convívio escolar os saberes múltiplos da sociedade e as contradições vividas pelos diversos grupos sociais, de modo a atender muito mais ao paradigma formativo da formação humana integral e menos ao modelo de ensino que reproduz a ideologia dominante, voltada ao consumo, ao individualismo, à competitividade e à segregação social. Em vista disso, o currículo que defendemos deve romper com as dicotomias colonizadoras que impõem a ideologia das classes dominantes àqueles que pertencem às classes populares e/ou classe trabalhadora.

2 O dispositivo teórico da AD e a análise dos dados

A discussão da seção anterior acerca da escola como Aparelho Ideológico do Estado Escolar-AIEE e das OCEM (BRASIL, 2006), nosso *corpus* de análise, provoca algumas inquietações, das quais destacamos: qual o discurso predomina acerca do ensino de literatura e manifestações literárias populares e/ou de massa? E, qual a posição oficial acerca das manifestações literárias e preferências literárias das classes populares e/ou minorias?

Atentos ao que já foi teorizado a esse respeito, tecemos aqui algumas considerações preliminares que serviram para embasar e nortear a análise do discurso que realizamos, de modo que possamos também contribuir para estudos sobre o currículo escolar e ensino de literatura como componente curricular obrigatório.

Na obra *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, Orlandi (2009), tomando como base o dispositivo teórico-metodológico da AD de linha francesa, desenvolve uma discussão sobre a não-transparência da linguagem, deslocando os estudos do discurso para além da semântica e da pragmática. Em vista disso, cabe ao analista do discurso investigar as condições de produção e os efeitos de sentido produzidos pela língua que, do ponto de vista da Análise do Discurso⁴ pecheutiana, materializa, através do discurso, a ideologia. Sobre os procedimentos da AD, Orlandi (2009) escreve que os analistas do discurso “têm a noção de funcionamento como

central”, portanto, deve compreender o discurso “pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 77).

Por assim dizer, vale recortar a concepção de discurso em que nos ancoramos, conforme Pêcheux (1997, p. 82), entendido como “efeitos de sentido”. Para a compreensão desses efeitos, devemos levar em consideração as condições de produção numa dada formação social que, em determinada conjuntura ideológica, define o que pode ou não ser dito. Nesse contexto, Pêcheux (1990, p. 79) define Formação Discursiva como um “conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”.

Endossando essa perspectiva, Foucault (1997), entende que o discurso é “um conjunto de enunciados” que se apoiam e se articulam numa mesma “formação discursiva”. Desse modo, o discurso deve ser compreendido como um conjunto de enunciados, ainda que dispersos, “para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 1997, p. 135-136).

A AD propõe uma visão não transparente da linguagem em que nem mesmo o sujeito é a origem daquilo que ele diz, tendo em vista que o sujeito é interpelado ideologicamente pelos Aparelhos Ideológicos do Estado. Desse modo, podemos dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. É nesse contexto que Pêcheux (1997, p. 166) definira Formação Ideológica, como elemento “susceptível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento”.

Ainda sobre o dispositivo teórico, gostaríamos de destacar o que Pêcheux (1997) denominou de projeções de imagem ou projeções imaginárias, que se referem aos lugares ocupados pelo sujeito dentro do processo discursivo. Isso significa dizer que ao produzir determinado discurso é possível vislumbrar os lugares que A e B ocupam dentro da enunciação, identificando – ainda que através de projeções – o lugar social ocupado pelos participantes do discurso. Pêcheux (1997, p. 83) elabora o esquema de projeções da seguinte forma:

IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?

IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?

IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?

IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim? (PÉCHEUX, 1997, p. 83).

Vale salientar que as “projeções de imagem” é uma categoria importante para os analistas do discurso, tendo em vista que elas materializam as relações de saber e poder dentro do processo de produção do discurso, demarcando lugares sociais e lugares discursivos, que demarcam formas de controle e discursos de autoridade construídos pelo sujeito, por sua vez, interpelado pelos diversos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE (VIEIRA, 2020).

Na perspectiva da AD pecheutiana, os Aparelhos Ideológicos funcionam como dispositivos que reproduzem e mantêm as relações de produção e dominação através da ideologia, por sua vez, materializada no discurso. Em face disso, propomos entender na análise que realizamos das OCEM (BRASIL, 2006), como tais orientações materializam uma concepção de currículo e ensino de literatura pautada na ideologia das classes dominantes, estigmatizando saberes e práticas de leitura que se opõem e/ou se diferem de formas literárias legitimadas dentro do Aparelho Ideológico Escolar. Dessa forma, propomos entender os efeitos de sentido produzidos nas OCEM (BRASIL, 2006) acerca do ensino de literatura e formas literárias marginalizadas socialmente. Para tanto, analisaremos três Sequências Discursivas – SDs recortadas das OCEM: SD1, SD2 e SD3.

A Sequência Discursiva 01, apresentada abaixo, aponta para duas posturas no que concerne ao ensino de literatura adotadas por professores da área. De um lado, encontram-se os professores tradicionais que só abordam as obras do cânone e, do outro, os professores que trabalham com “todo e qualquer texto”, “passando pelos textos típicos da cultura de massa”. Dessa forma, escreve-se:

SD1 Como bem aponta Chiappini (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino da literatura, posições diversas: de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? – perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não

haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (BRASIL, 2006, p. 56)

O discurso produzido pelo sujeito das OCEM sobre o professor que, pedagogicamente, adota textos que se encontram à margem do cânone, produz efeitos de sentido que marginalizam práticas de letramento que fujam do modelo dito “erudito” que predominou e ainda predomina no ensino de literatura. Do ponto de vista histórico, a leitura dos clássicos estava associada ao processo de distinção social que separava aqueles que podiam usufruir de obras literárias e aqueles que não podiam, principalmente, do ponto de vista econômico. A literatura, por muito tempo, foi considerada uma marca daqueles que pertenciam à classe dominante. Ler os clássicos ou demonstrar ser adepto da literatura clássica era se colocar como membro da elite. Da mesma forma, a escrita literária era predominantemente burguesa, tradição que será rompida apenas com os movimentos sociais no século XX. A partir da revolução sexual, do feminismo, do movimento negro e homossexual dar-se-á voz às minorias invisibilizadas.

As materialidades supracitadas demarcam uma posição com relação a dois tipos de professores: aquele “considerado autoritário” e “conservador” e o que “se considera libertário”. Tendo em vista a análise dessa dicotomia, propomos a interpretação dos marcadores textuais sistematizados abaixo:

Quadro 01: Tipos de professor

	Prática de Ensino Conservadora	Prática de Ensino Libertária
Distinção cultural	“ rigor para a cultura de elite ”	Cultura das classes populares (não-dito). “demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos ‘culturais’ , mas que visam somente ao mercado”

Classificação das obras literárias	“produtos de alta qualidade ” “ textos críticos também consagrados ”	Produtos de baixa qualidade (não-dito) Textos não-consagrados (não-dito)
------------------------------------	---	---

Fonte: Os autores (2020).

As materialidades elencadas no quadro 01 nos remetem a uma formação discursiva ligada à distinção social. De início, observamos a distinção entre dois tipos de cultura, daquela representada pelo “rigor”, pelos textos “críticos” e “consagrados”, de “alta qualidade” e “indiscutivelmente canônicos” e a cultura daqueles que apresentam formas textuais não-hegemônicas, designadas pelo sujeito do discurso como “produtos ‘ditos’ culturais”.

O enunciado “produtos ‘ditos’ culturais” produz efeitos de sentido que marginalizam a produção literária popular, negando o valor cultural da literatura popular e literatura de massa, principalmente, no que se refere ao lugar social dos alunos em formação. Embora não seja transparente, e nenhum discurso é, a construção linguística “ditos culturais” assume efeitos de sentido que podem ser traduzidos por pseudoculturais ou supostamente culturais.

A partir dessa análise, é possível perceber duas distinções realizadas pelo sujeito do discurso. A primeira diz respeito a dois tipos de cultura, da elite e das classes populares, e dois tipos de produção literária, aquela compreendida como produtos culturais (os clássicos), por sua vez, ligada à cultura da elite, e os produtos “ditos culturais”, a saber, a literatura das classes populares e a literatura de massa.

A segunda distinção trata-se da classificação realizada pelo sujeito sobre os tipos de materiais usados pelo professor, que a partir de então denominaremos de conservador e libertário. De um lado o professor que só trabalha com “produtos de alta qualidade” e “textos críticos também consagrados”. Do outro, o professor que adota textos não-consagrados e textos supostamente de baixa qualidade. O que nos parece é que a classificação realizada pelas OCEM produz efeitos de sentido que colocam os produtos culturais não-eruditos numa escala simbólica inferior, demarcando nas materialidades um sujeito cujo posicionamento pedagógico está atravessado, afetado e/ou interpelado pela ideologia, pelo *habitus*⁵ e pela cultura da elite.

Com relação às projeções de imagem, parece-nos que o sujeito projeta-se com relação aos participantes do discurso como se ocupasse um lugar privilegiado, da classe dominante. Tal projeção aponta para o processo de assujeitamento ideológico, através do qual o sujeito (re)produz o discurso das elites em documentos oficiais da educação, neste caso, nas OCEM. À vista disso, o sujeito faz uma projeção imagética dos seus interlocutores, dirigindo-se tanto ao professor conservador como ao professor libertário. Nesse ínterim, faz projeções caracterizando esses dois tipos de docentes, de acordo com a postura pedagógica e com a seleção das obras literárias, conforme elencado no quadro abaixo:

Quadro 02: Projeção de imagens

	Professor conservador	Professor libertário
Postura pedagógica	“considerado autoritário, conservador” não-condescendente, não-paternalista e não-populista (não-dito)	“professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático “condescendente, paternalista, populista” ”
Critérios de seleção das obras	“Professores que só trabalham com autores indiscutivelmente canônicos ”	“Professor que lança mão de todo e qualquer texto [...] passando pelos textos típicos da cultura de massa”

Fonte: Os autores (2020).

As materialidades discursivas supracitadas discorrem sobre dois tipos de docentes, por conseguinte, sobre duas concepções pedagógicas. A primeira refere-se ao docente que mesmo “considerado” conservador e autoritário adota apenas os textos “indiscutivelmente canônicos”, “críticos” e de “alta qualidade”. Por outro lado, os enunciados apresentam o docente que não se detém ao cânone e que utiliza “todo e qualquer texto” como “condescendente, paternalista, populista” e “tolerante” com relação à literatura de mercado.

Os enunciados “indiscutivelmente canônicos”, “críticos” e de “alta qualidade” produzem efeitos de sentido ligados a não-ditos que marginalizam as literaturas populares, de massa e/ou de mercado. Do ponto de vista do não-dito, tais construções textuais-discursivas implicam numa dicotomia em que, em oposição, encontram-se as literaturas não-canônicas como obras acríicas e de baixa

qualidade. De acordo com o sujeito das OCEM, tais obras são utilizadas pelo “professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático”, “condescendente, paternalista” e “populista”.

Além disso, gostaríamos de ressaltar o funcionamento discursivo do vocábulo verbal “considera” usado para designar ambos os professores, conservador e libertário. De um lado, o sujeito designa o professor conservador com o enunciado “*considerado* autoritário e conservador”. Do outro lado, o sujeito identifica o professor libertário como aquele que “se *considera* libertário (por desconstruir o cânone) e democrático”.

Ao que nos parece, o uso das formas verbais “considerado” e “se considera” demarca a posição do sujeito frente à prática pedagógica dos professores. Tais formas funcionam discursivamente de modo semelhante, embora seja notório que produzem efeitos de sentido diferentes. Nesse contexto, tais vocábulos funcionam de forma antagônica e como suposição, podendo ser substituídos por “*supostamente* autoritário e conservador” e “*supostamente* libertário”. Tal funcionamento discursivo demarca a posição do sujeito em defesa do professor coconservador, colocando em dúvida o estigma de conservador dado àqueles que trabalham apenas com os clássicos e, da mesma forma, colocando em dúvida a premissa de que o professor que trabalha com textos das classes populares é libertário e democrático.

Por sua vez, o enunciado “todo e qualquer texto” usado para designar o critério de seleção do professor libertário produz efeitos de sentido ligados a uma prática docente irresponsável, como se o professor que se utiliza de textos à margem do cânone não realizasse o planejamento adequado, selecionando quaisquer textos. Por conseguinte, questionamo-nos com relação ao que venha a ser “condescendente, paternalista, populista” e “permissivo”. Talvez tais enunciados nos remetam à liberdade dada aos alunos para que escolham ou sugiram obras que desejam ler nas aulas de literatura.

Outra questão materializada nas OCEM (BRASIL, 2006) é a discussão sobre a literatura de massa e de mercado. Parece-nos que as OCEM são bastante firmes ao se colocarem contra quaisquer literaturas de mercado. Perguntamo-nos se isso também não é fruto de um discurso burguês em que tudo que é consumido pela classe popular deve ser marginalizado. Evidentemente, não estamos negando toda uma discussão sobre a Indústria Cultural e a mediação de subjetividades.

Entretanto, não podemos desconsiderar estudos diversos que têm sido realizados sobre a literatura de massa como proposta pedagógica para o ensino de literatura, partindo, a princípio, das preferências culturais dos alunos.

Sobre essa questão, Petrucci (1999, p. 222) escreve que estudos recentes têm apontado para “práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos”. Tais controles são notadamente mecanismos ligados ao AIEE que dita aquilo que deve ou não ser lido pelo aluno, imprimindo ao ensino de literatura a ideologia das classes dominantes. Por sua vez, Paz (2004, p. 02) escreve que a narrativa da literatura de mercado tende a

constituir-se em “campeão de vendas” porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e estimular a imaginação do leitor-consumidor. O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode analisá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeito de estratégias mercadológicas ou como subproduto da literatura culta.

Tais reflexões nos remetem à necessidade de repensarmos o currículo e as práticas de letramento literário que marginalizam e excluem as preferências culturais dos alunos, principalmente, no que se refere às classes populares.

Em face do exposto, observamos que a Sequência Discursiva 01 materializa um discurso que desqualifica a literatura de massa e as literaturas produzidas e fruídas pelas classes populares, marginalizando as preferências literárias dos discentes. Tal discurso (re)produz a violência simbólica que, de forma sutil, funciona como um dispositivo de distinção social atrelado ao Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE, em cuja ideologia destacamos a cultura, a língua e, no caso deste trabalho, a literatura burguesa.

Segundo Freire e Vieira (2019, p. 03-04), deve-se compreender violência simbólica como “processo de violência através da cultura, dos meios de produção simbólica, como uma forma de coerção realizada através da ideologia”. Nas palavras de Bourdieu (2003, 47), trata-se de um processo de “adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”, de “esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo,

masculino/feminino, branco/negro, etc.)”. Esquemas que “resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (BOURDIEU, 2003, p. 47).

O discurso produzido pelas OCEM (BRASIL, 2006), que hierarquiza produções culturais, vai de encontro aos estudos da Sociologia do Gosto e das Preferências Culturais. Em pesquisa realizada durante uma década, Bourdieu (2007) constatou que as preferências culturais como cinema, música, moda, pintura, literatura etc., são construídas socialmente, a partir da experiência como *habitus*.

Segundo esse mesmo autor, indivíduos decodificam obras de arte distintas, com níveis de decodificação diferentes, por possuírem capitais cultural e escolar diferenciados e, portanto, por deterem poder de decodificação diferenciados. Evidentemente, em se tratando do Aparelho Ideológico Escolar, Bourdieu (2007) é incisivo ao escrever a forma através da qual a escola violenta os indivíduos, a partir de uma sobredeterminação ideológica no currículo, através da qual predomina a língua, a cultura, a música, a literatura e os saberes da classe dominante.

Nessa perspectiva, pensar a noção de clássico e pensar o cânone é extremamente importante, tendo em vista que a noção de “clássico” está repleta de efeitos de sentido que colocam o outro num lugar de subalternidade.

Dando prosseguimento à análise do *corpus*, propomos a leitura da Sequência Discursiva 02:

SD2 Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995 *apud* BRASIL, 2006, p. 56)

Cândido (1995) é feliz quando afirma que a fruição estética da literatura é um processo “segundo as classes”, isso se falamos do lugar social burguês e adotamos uma concepção de estética da dominante. Vale ressaltar que, em termos de ensino de literatura, concordamos que o ideal é a promoção de atividades que promovam a apreciação estética das mais diversas obras, entretanto, a realização da distinção de produtos simbólicos entre estética douta e estética indouta (re)produz o discurso de

dominação e colonização que coloca as produções artísticas populares num lugar de subalternidade. Percebemos, a partir da análise da OCEM (BRASIL, 2006), a produção de um discurso hegemônico, que adota uma concepção de estética burguesa, o que também pode ser observado na Sequência Discursiva 03:

SD3 Muitas obras de grande valor cultural têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso: é o caso, por exemplo, dos escritos de José do Patrocínio; outros, mesmo produzidos por artistas não letrados, mas que dominam o fazer literário – ainda que quase instintivamente – certamente deverão ser considerados no universo literário: Patativa do Assaré, por exemplo, e tantos outros encontrados no nosso rico cancionário popular (BRASIL, 2006, p. 56)

As materialidades discursivas supracitadas demarcam a distinção entre valor cultural e valor estético. Embora o sujeito reconheça o valor cultural de obras situadas no cancionário popular, tais como as de Patativa do Assaré e o valor de obras como as de José do Patrocínio, ambas à margem do cânone, entende que há “escasso valor estético”. O que nos leva a uma pergunta: qual concepção de estética é adotada pelo sujeito das OCEM? Ao que nos parece, ele se posiciona a partir de uma estética burguesa.

Vale salientar que o lugar social de onde fala o sujeito das OCEM (BRASIL, 2006) não é o das classes populares, tampouco de alguém que reconhece a importância dos saberes dos sujeitos que a compõem. Isso é bastante evidente na construção dicotômica que é realizada. Por um lado, as práticas eruditas valorizadas pela escola, por outro lado as classes populares e suas preferências culturais. À vista disso, faz-se necessária a retomada de dados relevantes da Sequência Discursiva 02 sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 03: Distinção Social de Classe

Classe privilegiada	Classe popular
Obras eruditas (não-dito)	“literatura de massa”
Machado de Assis/Mario de Andrade	“o folclore”, a “sabedoria espontânea”, a “canção popular”, o “provérbio”
Suficientes (não-dito)	“É grave considerá-las como suficientes” - (insuficientes)
Riqueza/Conhecimento	Pobreza/ Ignorância

Fonte: Os autores (2020).

A dicotomização entre o popular e o erudito é um recurso que legitima a dominação, a marginalização e a exclusão. Do ponto de vista da fruição estética, a relevância do popular e do erudito, no que se refere ao valor simbólico, é mais uma questão de poder do que mesmo uma questão artística. A história aponta que o que é popular e de massa em determinados períodos da história entra para o cânone em outro. Sua inserção se dá quando a elite, ou seja, a burguesia, apropria-se de formas populares, seja na língua, na literatura, na música etc., tais como Mozart, Lima Barreto, Hilda Hilst, Carolina de Jesus, dentre outros nomes.

Os enunciados sistematizados no Quadro 03 demarcam a separação entre as preferências culturais populares e as preferências eruditas. Essa demarcação é, evidentemente, realizada pelo tipo de público, segundo saberes de uma formação discursiva burguesa que categoriza os indivíduos em dois grupos sociais: o grupo daqueles que apreciam “obras eruditas”, tais como “Machado de Assis e Oswald de Andrade”; e o grupo daqueles que apreciam a “literatura de massa”, “o folclore”, a “sabedoria espontânea”, a “canção popular”, o “provérbio”.

Por sua vez, o enunciado “É grave considerá-las como suficientes”, sobre as literaturas não-eruditas, produz efeitos de sentido que inferiorizam as manifestações culturais populares. Em sendo essas obras insuficientes, seriam as obras eruditas eficientes no que se refere ao ensino de literatura? Ao que nos parece, as materialidades linguísticas realizam uma distinção entre obras suficientes e insuficientes, o que só reforça a reprodução de um discurso de classe no que diz respeito à literatura no Ensino Médio. Por conseguinte, o sujeito das OCEM (BRASIL, 2006) demarca nas materialidades duas classes sociais distintas, aquela estigmatizada pela “pobreza” e “ignorância” e aqueles cuja riqueza e conhecimento lhes permite a fruição de obras verdadeiramente “eruditas” e, como já analisado anteriormente, de “alta qualidade”.

Tendo em vista as considerações já realizadas, resta-nos problematizar: afinal, o que é cultura erudita? O que é literatura clássica? Que saberes e relações de poder os constituem como tal? De que lugar social falamos da cultura, da literatura, das manifestações culturais do outro? A busca pelas respostas exige um conhecimento científico que se debruce ainda mais sobre o Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE e as formas como as instituições de ensino violentam

simbolicamente diversos sujeitos, grupos e comunidades que não se adequam e/ou estão à margem das normas e padrões da cultura burguesa.

Considerações (não) finais

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a relação entre o Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE e o currículo, pensando a forma através da qual o currículo escolar materializa as desigualdades sociais e ideologias da classe dominante, especificamente, no que se refere ao ensino de literatura. Para tanto, analisamos, à luz da Análise do Discurso de linha pecheutiana, três Sequências Discursivas – SDs provenientes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006).

Os resultados apontam para uma formação discursiva em que se materializa a distinção social entre a cultura da elite e a cultura popular, sobrepondo, do ponto de vista estético, aquela sobre esta. As materialidades discursivas analisadas revelam traços de um discurso colonizador em que as preferências culturais, as manifestações da literatura popular e da literatura de massa são, de certa forma, estigmatizadas sob a égide do “rigor” dado à literatura clássica, modelo padrão que determina o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula.

É notório que o posicionamento das OCEM (BRASIL, 2006) se constrói de forma bastante dicotômica entre cultura erudita e cultura popular, literatura clássica e literatura de massa, “professor conservador” e “professor libertário”. Em todos os casos, observamos a materialização do assujeitamento ideológico através do qual se estabelece um juízo de valor em que a cultura burguesa e suas manifestações literárias se sobressaem sobre as manifestações literárias à margem do cânone.

As análises realizadas apontam para o currículo como um dispositivo discursivo que (re)produz o discurso de manutenção do *status quo* da classe dominante, produzindo efeitos de sentido que marginalizam produtos simbólicos das classes menos favorecidas, em cujo funcionamento ideológico distinguem-se duas classes sociais: aquela que determina a literatura de “alta qualidade” e aquela cuja literatura é excluída e estigmatizada pela escola como textos de “escasso valor estético”.

Com relação à base epistemológica em que se baseia as OCEM (BRASIL, 2006), percebemos a adoção de uma concepção de estética e literatura advinda das classes dominantes, o que leva o professor a adotar posturas diferentes, de conservador ou libertário. Tal dicotomia evidencia a luta ideológica no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, apontando para uma disputa acerca da “verdade” em torno do ensino de literatura. Disputa que também materializa o conflito ideológico dentro da Formação Ideológica Burguesa predominante no currículo escolar, destacando-se a ideologia conservadora predominante e a ideologia libertária que resiste aos padrões estéticos burgueses.

Vale salientar, portanto, a necessidade de problematizarmos o currículo e as práticas pedagógicas sobre o ensino de literatura centradas na reprodução da distinção social que coloca as formas literárias “não-eruditas” numa escala inferior e/ou insuficiente com relação à literatura clássica.

Para (não) concluir, entendemos que é necessário trazer à sala de aula as mais diversas e diferentes formas literárias (clássicas, populares, de massa etc.), valorizando as preferências culturais dos estudantes, sua visão de mundo e formas de letramento que extrapolem os muros da escola. Em vista disso, cabe aos docentes a reflexão sobre o currículo e a forma através da qual ele reproduz as desigualdades, de modo que se possa pensar o ensino de literatura para além das distinções sociais materializadas pelo Aparelho Ideológico do Estado Escolar - AIEE, respeitando os diversos grupos sociais, dando voz às minorias e, principalmente, problematizando o currículo e a literatura como produtos da vida social.

Notas

* Doutora em Letras/Linguística pela UFPE e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente, é Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Natal RN, com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação.

** Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco - UFPE e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; Realizou Estágio Pós-Doutoral em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Atualmente, é professor permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, atuando nos diversos níveis de ensino, da Educação Básica à Pós-Graduação.

*** Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pela mesma instituição. Especialista em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência de pesquisa na área de Linguística, especialmente no que se refere a crenças de professores e à Lexicografia Pedagógica. Atualmente, é professor permanente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, no campus Pau dos Ferros.

¹ Doravante, AIE.

¹ A versão de *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1990) que utilizamos neste trabalho foi publicada pela primeira vez em 1970.

² De agora em diante, AIEE

³ Os Aparelhos Repressivos do Estado – ARE, segundo Althusser (1970), são dispositivos de poder do Estado que utilizam a força e a violência. Materializa-se nas práticas sociais através de instituições como o exército, polícia, magistratura, sistema penitenciário, dentre outras.

⁴ Daqui por diante, AD.

⁵ A concepção de *habitus* que adotamos é aquela proposta por Bourdieu (2001), que o concebe como uma pré-disposição psíquica e social do comportamento.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução: Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, Brasília: SEB/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1995.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Geiza Ferreira, VIEIRA, Demóstenes Dantas. **Reflexões sobre o currículo**: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: 2019. Disponível em [:<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf>](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf). Acesso em: 03 fev. 2020.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAZ, Eliane H. Massa de qualidade. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1, 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. Disponível em:<<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianehpaz.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações inversões, deslocamentos. Trad. José H. Nunes. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. IEL, Unicamp, 1990.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ed. Ática, 1999, vol. 2.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEIRA, Demóstenes Dantas. **DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR DISCURSIVO: Os Direitos Civis da Pessoa LGBTQI+, a ética e o atravessamento do discurso cristão**

no discurso político produzido pela Frente Parlamentar Evangélica – FPE. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL). Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Recife: 2020.

Recebido em: abril/2021.
Aprovado em: junho/2022.