

MARANHENSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: FORMAÇÕES DISCURSIVAS ENTRE O LUGAR CURRICULAR E A POSIÇÃO SUJEITO-PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I*

MARANHENSIDADE IN THE SCHOOL SPACE: DISCURSIVE FORMATIONS BETWEEN THE CURRICULAR PLACE AND THE SUBJECT-TEACHER POSITION OF ELEMENTARY SCHOOL

Camila Rodrigues Viana 1

Janete Silva dos Santos 2

Jónata Ferreira de Moura 3

Resumo: Neste artigo, aborda-se o termo Maranhensidade a partir de um diálogo entre as diretrizes curriculares recomendadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e o discurso de professores que participaram da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do DCTMA na rede de ensino pública municipal de Imperatriz - MA. Objetiva-se analisar as formações discursivas do lugar da Maranhensidade tanto na estruturação curricular do DCTMA como nos discursos dos sujeitos-professores do Ensino Fundamental I. Trilhou-se um caminho não apenas em prol de se compreender o que a Maranhensidade quer dizer, mas também em protagonizar a voz de quem o fará circular nos espaços escolares, enfatizando a percepção e a recepção do termo como prática pedagógica. O corpus da pesquisa contribuiu com noções reflexivas de que o funcionamento da língua, a memória discursiva e os efeitos de sentido, ao se produzir currículos, práticas e ações pedagógicas, perpassam um sujeito circunscrito em uma ideologia, história e saberes.

Palavras-chave: Maranhensidade. Formações Discursivas. Práticas Pedagógicas.

Abstract: In this article, the term Maranhensidade is approached from a dialogue between the curricular guidelines recommended by the Curricular Document of the Maranhense Territory (DCTMA) and the speech of teachers who participated in the implementation of the Common National Curricular Base and DCTMA in the network municipal public education system in Imperatriz-MA. The objective is to analyze the discursive formations of the place of Maranhensidade both in the curricular structure of the DCTMA as well as in the speeches of the subjects-teacher of Elementary School. A path was taken not only in order to understand what Maranhensidade means, but, in lead the voice of those who will circulate it in school spaces, emphasizing the perception and reception of the term as a pedagogical practice. The research corpus contributed with reflective notions that the functioning of language, discursive memory and the effects of meaning when producing curricula, practices and pedagogical actions permeate a subject circumscribed in an ideology, history and knowledge.

Keywords: Maranhensidade. Discursive Formations. Pedagogical Practices.

Doutoranda e mestra em Letras: Ensino de Línguas e Literatura (PPGL), 1
pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia, pela
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Letras, pela Universidade do
Estado do Maranhão (UEMA). Docente da UFMA, campus Imperatriz.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2347123471553249>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7849-7294>.
E-mail: camila.rodrigues@ufma.br

Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras e do 2
PPGL-UFT.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6646327752668783>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2823-6114>.
E-mail: janetesantos@uft.edu.br

Doutor e Mestre em Educação, pela Universidade São Francisco (USF). 3
Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e
em Matemática, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professor
Adjunto da UFMA, campus Imperatriz.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0491949366167171>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7733-5568>.
E-mail: jf.moura@ufma.br

*Pesquisa aprovada pelo CEP/UFT – Palmas - TO. Número do Parecer: 3.547.915. A participação dos colaboradores foi gratuita e voluntária, sendo garantida aos participantes a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo, exige que os currículos estaduais adaptem sua proposta, articulando saberes locais e nacionais, incluindo conteúdos não contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial do qual deriva a BNCC, como ampliação dos gêneros digitais e destaque para análises semióticas, apenas para citar alguns pontos. Nesse sentido, estados, como o Maranhão, são instados a pensar questões regionais/culturais e peculiares da vida de seus cidadãos. Todavia, para que isso se efetive, as secretarias de educação não podem ater-se a apenas aspectos próprios da metrópole, a fim de que questões socioculturais de alunos de norte a sul, de leste a oeste, das unidades federativas, sintam-se efetivamente incluídos nos currículos.

Por conta dessa realidade, refletindo sobre essa demanda do documento, neste artigo abordamos o termo Maranhensidade a partir de um diálogo entre as diretrizes curriculares, recomendadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense¹ (DCTMA) de 2019, e o discurso dos sujeitos-professores que participaram das formações que visaram a sua implementação na rede de ensino pública municipal de Imperatriz - MA. Objetivamos analisar as formações discursivas sobre o lugar da Maranhensidade, tanto na estruturação curricular do DCTMA, como nos discursos dos sujeitos-professor do Ensino Fundamental I.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com uso da entrevista, do tipo pauta, com 1 articulador, 1 coordenador e 5 formadores; e um questionário, com questões abertas, para 160 professores que atuam no Ensino Fundamental I. Mobilizamos a Análise do Discurso (AD), base epistemológica e metodológica, em paralelo com as concepções de currículo e políticas públicas da educação para um entrecruzamento com os dados empíricos.

Nas seções que seguem, apresentamos (i) a metodologia da pesquisa, depois, (ii) uma breve discussão acerca das noções fundamentais da AD, em seguida, (iii) problematizamos o termo Maranhensidade no documento curricular do território maranhense, na sequência, (iv) analisamos, via AD, os dizeres dos sujeitos-professores sobre o lugar da Maranhensidade no espaço escolar, por fim, (v) apresentamos os achados da investigação.

Caminhos da pesquisa

O percurso teórico-metodológico foi construído à luz da Análise do Discurso (AD), visto que, como destaca Gregolin (1995, p. 13), ela busca “entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu”. Isso porque compreende o discurso “como objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; e entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente” (GREGOLIN, 1995, p. 13). Tem-se, também, os paradigmas da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso que, segundo Minayo (2012), é um caminho que responde as questões particulares, contemplando um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O estudo teve como foco a implementação do BNCC de 2017 e do DCTMA de 2019 no território maranhense, particularmente no município de Imperatriz - MA, contexto de pesquisa; e os sujeitos de pesquisa foram os envolvidos na formação continuada dos professores do fundamental I, bem como os próprios docentes que participaram da referida formação. Como objeto de análise, tem-se o discurso, visto que sua materialidade usa o texto (o discurso) “como material constitutivo da noção da realidade em estudo, e se interessa nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento científico relacionado ao estudo” (ORLANDI, 2005, p. 78). Para a AD, a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer.

No que tange ao perfil dos sujeitos da pesquisa, temos dois grupos. De um lado um grupo de 7 professores que representam a rede de ensino de Imperatriz - MA (contexto da pesquisa), nas funções de articulador entre município e o estado, coordenador do Ensino Fundamental I e técnicos

1 Este documento é a proposta curricular do estado do Maranhão, o qual, segundo o IBGE (2010), ocupa uma área de 331.983,293 km²; é o segundo maior estado da Região Nordeste e o oitavo maior estado do Brasil; está localizado no oeste da região nordeste do Brasil, tendo como limites, ao norte o Oceano Atlântico, a leste o estado do Piauí, a sul e sudeste o estado do Tocantins e a oeste o estado do Pará; e possui o segundo maior litoral brasileiro, superado apenas pela Bahia.

pedagógicos, sendo nomeados de sujeitos-formadores. Ao longo do artigo serão caracterizados do seguinte modo: FA para Formador-Articulador; FC para Formador-Coordenador e de F1 até F5 para Formadores. Esse grupo coordena as atividades educacionais do município, discute formas de implementá-las e organiza e promove formações continuadas para os professores da rede. Dos 7 professores-formadores, 5 são licenciados em Pedagogia e 2, em Letras, com predominância de pós-graduação no campo educacional.

Por outro lado, tem-se o grupo composto por 160 professores que atuam no Ensino Fundamental I, profissionais inseridos em sala de aula e responsáveis por aplicar as recomendações pedagógicas dos documentos oficiais, tendo como principal função a docência. Ao longo do texto, serão nomeados de P1 até P160. O quadro 1 sintetiza o perfil dos sujeitos-professores, demonstrando as formações e atuação profissional.

Quadro 1. Perfil dos sujeitos-professores

Professores	Formação				Atuação profissional							
	Pedagogia	Letras	Magistério	Outros Hist. Geo. Fil. Bio.	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Gestão	outros	
	70%	15%	05%	10%	16%	18%	17%	18%	23%	6%	2%	

Fonte: pesquisa de campo/2020

Conforme o quadro 1, notamos que, embora a predominância seja de profissionais pedagogos, o recomendável para essa etapa de ensino segundo a legislação vigente, têm-se outras licenciaturas atuando também. Pontuamos, outrossim, que foi possível ter um *corpus* gerado a partir de vários discursos que circulam no Ensino Fundamental I, cujos sujeitos desempenham posições distintas dentro da mesma esfera social, ou diferente da posição de representante da rede/gestor, ou seja, o que ele diz filia-se à formação discursiva na qual inscreve seu dizer, de modo semelhante a outros dizeres que também o fazem dessa mesma posição (ORLANDI, 2001).

Para identificarmos esses discursos, utilizamos, a partir de Minayo (2008), a entrevista semiestrutura com os 7 formadores e o questionário para os 160 professores. Foram possíveis esses jogos de interlocução e de relações discursivas, pois não há como pensar num discurso sem pensar seus sujeitos, nas dimensões autor/leitor, e remetê-los aos lugares discursivos que ocupam, e que sedimentam alguns sentidos nas relações de força e de sentido em seu enunciado (ORLANDI, 2005). Tomando então a perspectiva da AD, na próxima seção abordaremos o objeto teórico-metodológico desse artigo: o discurso que é atravessado pela formação discursiva de quem o produz e pelas condições de sua produção.

Noções fundamentais da análise do discurso

As concepções da AD estão interligadas no nosso dia a dia ao simples ato de dizer, de comunicar, do saber e do relacionar-se com o outro. Assim, a AD se interessa pelos sujeitos falando, dialogando, seja por meio da linguagem oral, seja por meio da linguagem escrita, em diversas práticas de linguagem (ORLANDI, 2003). Nesse viés, Orlandi (2001, p. 26) frisa que a AD tem a finalidade de “compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”.

Com efeito, podemos conceituar sentido como um resultado de relações com o discurso do outro, pois os sentidos remetem a memórias e a circunstâncias que revelam, pois “não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2005, p. 29-30). Outro ponto que se faz necessário entender é a noção de formação discursiva, já que “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2005, p. 43).

Vale frisar que as formações discursivas não “são regiões fechadas e estabilizadas. Elas são atravessadas por diferenças, contradições e movimento” (MARIANI, 2005, p. 90). Então,

compreendemos que a partir de uma determinada posição, dentro de uma condição histórico-social, interfere no que (não) pode e deve ser (não) dito. Essa complexidade engloba um conjunto de saberes com dominações, manutenção, reprodução e/ou silenciamentos dos dizeres em detrimentos de outros, um jogo discurso. Desse modo, todo discurso é constituído de diálogos, relação com outros sujeitos/discursos (interdiscursividade), o que é fruto de formações discursivas heterogêneas, que também são atravessadas por outras formações discursivas (ORLANDI, 2005). Não há discurso que seja totalmente original, único – ele é sempre o resultado de uma teia discursiva e social.

Tendo como base essa noção de discurso que avançamos para outra concepção fundamental da AD, a memória discursiva ou interdiscurso. Para Orlandi (1998, p. 31) memória discursiva é como “[...] o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada”. Nesse movimento, Mariani (2005, p. 90) também esclarece a ideia de memória discursiva, destacando que ela faz com que o sujeito “na sua relação com o social e o histórico, se filie a determinadas redes de sentido”, pois, sendo memória constituída “na relação com o esquecimento, produz efeitos no sujeito afetando, cada um, de um modo individualizado”.

Em consonância, temos a noção de ideologia. Embora tenha outras conceituações, vamos nos pautar na AD francesa, perspectiva para a qual “as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa” (ORLANDI, 1998, p. 95). Assim, o acesso e a percepção de realidade/mundo são mediados pela ideologia e, conseqüentemente, construímos relações que se estabelecem com os outros saberes, dizeres e condições de produção, processo inconsciente que, porém, dá ao sujeito a ilusão de evidência de sua realidade, dados os esquecimentos (não-conscientes) número 1 e número 2 (PECHEUX, 2014).

Ou seja, o 1- refere-se ao fato de o sujeito ter a ilusão de origem do dizer, e o 2- consiste no não-controle sobre seu próprio dizer, pois fala regrado pelas condições de produção do discurso, mobilizando a memória discursiva/coletiva sem disso ter controle. Isto é, o sujeito ignora que são as condições de produção do discurso que acabam por organizar seu dizer, retomando, (re)formulando o que deve ou pode ser dito em dada circunstância.

Orlandi (1999), por sua vez, também nos chama atenção para um aspecto vital da AD, ou seja, de que não somos donos dos nosso dizeres, apesar da ilusão de autoria (origem do dizer e controle da dispersão), visto que “as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 1998, p. 32).

Por esse viés, têm-se concepções de que a “palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 1998, p. 17). A autora acrescenta que o sujeito discursivo não realiza apenas atos. Se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, na condição de sujeitos, praticamos. Por conseguinte, temos mais duas noções fundamentais: (i) tipo e (ii) funcionamento de discurso: (i) tipo como produto do funcionamento discursivo; (ii) funcionamento discursivo como processo que se cristaliza historicamente, dada a dinâmica das condições de produção (ORLANDI, 1983).

De modo específico, o olhar da AD para o campo educacional, o espaço escolar, as formações discursivas no campo pedagógico nos levam a compreender que o sentido não é unívoco, universal ou convencional, uma vez que não é necessariamente expresso em sua totalidade (ORLANDI, 2001). Dito de outro modo, importa pensar a linguagem e a organização das políticas públicas, e conseqüente as diretrizes curriculares, dentro de uma caracterização transformada, interativa, uma vez que elas residem na relação necessária entre homem e realidade natural, política e social (ORLANDI, 1996).

A partir desse delineamento de concepções fundamentais é que iremos identificar as condições de produções e, sobretudo, a situação que faz parte do processo da memória discursiva, e de produção de discurso. na implementação do termo maranhensidade nos currículos do ensino fundamental, bem como os efeitos de sentidos que circulam na constituição do documento curricular.

Na seção seguinte, retrataremos como os processos discursivos estão envolvidos nas

elaborações das políticas públicas e nos documentos curriculares estaduais, relacionado forças e produzindo efeitos de sentido, para tanto problematizaremos o termo Maranhensidade.

O termo Maranhensidade

Por muitos anos, a manifestação cultural do bumba-meu-boi teve destaque no cenário estadual do Maranhão e se firmou como a cultura maranhense, com a ajuda da mídia local, nacional e também das forças políticas que dominaram o estado por mais de quatro décadas, propagando a ideia de ela ser a maior representação cultural do estado, como se ela fosse a cultura do estado. Barros (2005, p. 97) nos ajuda a entender melhor essa assertiva:

Em meados do século XX, o bumba-meu-boi, manifestação de cultura e religiosidade popular, apresenta-se como espaço privilegiado para analisarmos o entrecruzamento de velhos e novos olhares sobre a região e o tipo regional demarcados respectivamente como Maranhão e maranhense.

Na tentativa de discutir e questionar a ideia acima, e deixar sua marca, a política do governo de Jackson Lago tenta criar no estado a imagem de que a maranhensidade representa o “jeito de ser” do povo maranhense, e não apenas uma única manifestação cultural, servindo de pauta para o debate acirrado da oposição política da época, como também no meio acadêmico. Para o grupo político, do então governo, a representatividade da cultura do bumba-meu-boi estava centrada nos limites em que a cidade de São Luís (capital do estado) abrangia, não em todo o estado, mas foi sendo solidificada por anos como uma forte memória discursiva que precisava ser redesenhada.

Esquecia-se de que o Maranhão possui cinco mesorregiões (Norte, Centro, Leste, Oeste e Sul) e 21 microrregiões que agregam seus 217 municípios. Cada uma das mesorregiões maranhenses possui um agregado de manifestações culturais, materiais e imateriais, que tem sido pouco explorado pelas escolas do estado (IBGE, 2010), causando certa falta de representatividade e até mesmo o desejo de uma separação territorial. Nesse contexto, o termo Maranhensidade é usado pela primeira vez como ideia governamental na gestão do então Governador Jackson Lago, com o intuito de nominar a proposta cultural do seu governo.

Desde o início da gestão de Jackson Lago no comando político do Maranhão (“Agora é a vez do povo”, janeiro de 2007), o emprego de um nome incomum para definir a proposta de política cultural do seu governo causou polêmica e foi motivo de debates acalorados nos espaços públicos, principalmente no que se refere aos temas identidade e cultura local: o nome maranhensidade. Esta palavra foi usada primeiramente para designar o Carnaval 2007, ano em que o produtor cultural, poeta, compositor e militante Joãozinho Ribeiro assume a responsabilidade pela pasta estadual da Cultura. Desde então, maranhensidade foi o termo usado para indicar todas as realizações ou apoios da Secretaria Estadual de Cultura (SECMA) no âmbito das festas populares e para sintetizar a proposta política da SECMA no campo das ações culturais (MATEUS, 2009, p. 27, destaques do original).

A estratégia, no nosso entender, tinha o propósito de criar fissuras no que, em AD, chamamos de memória discursiva da cultura maranhense, desconstruindo a ideia de uma cultura única, de revigorar uma política da maranhensidade, identificando as representações identitárias das regiões do estado e colocando em xeque a imposição das festas do bumba-meu-boi como única representação cultural do Maranhão; mas não apenas isso, visto visar também deixar a marca da gestão do então Governador Jackson Lago, pois, depois de mais de 40 anos de dominação da família

Sarney no governo, alguém de fora do núcleo era eleito e assumia o governo do estado. Esse ato, porém, não durou por muito tempo,

com a implantação do governo de Roseana Sarney, o termo maranhensidade ficou por muito tempo esquecido, visto que o seu surgimento coincidiu com uma mudança estratégica na política do estado, esboçando que o que estava em voga, naquele momento, era a cultura e a identidade do povo maranhense (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 12).

Este cenário muda quando Flávio Dino, do PCdoB, assume o governo em 2015. Aproveitando a obrigatoriedade, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, da criação da proposta curricular que cada estado da federação deveria realizar, a equipe da secretaria de estado da educação do governo Flávio Dino discute a proposta do documento curricular do estado, tendo a regionalidade como espinha dorsal do documento. Com isso, o termo maranhensidade retorna com força total, institucionalizado pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019, determinando: “faz-se necessário ter a ‘maranhensidade’ como eixo fundamental da construção deste currículo” (MARANHÃO, 2019, p. 17, destaque do original). Entretanto, como a maranhensidade está presente no documento? Quais as orientações que o documento curricular sugere? Esse modo (ir)regular de o documento definir Maranhensidade vai ser reverberado nos enunciados dos docentes, conforme verificaremos no quadro 2.

O documento sugere que o currículo “deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na **formação sócio-histórica de sua gente** e se constituído para que os sujeitos se **sintam representados** e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem” (MARANHÃO, 2019, p. 28, destaques nossos). Os destaques acima, sugerem uma aproximação com o termo maranhensidade, como fora proposto pelo então Governador Jackson Lago: o jeito de ser do povo do Maranhão. Jeito, este, plural e de formação sócio histórica diversa, bem diferente daquela que concebe uma manifestação cultural como sendo a representatividade do estado.

O documento endossa a máxima da representatividade e da diversidade, determinando que o currículo do território maranhense deve partir de reflexões que perpassem a construção, novamente, sócio-histórica da realidade do maranhense, “compreendendo sua diversidade e as múltiplas dimensões que permeiam a construção espaço-temporal do estado do Maranhão” (MARANHÃO, 2019, p. 18). Com isso, o DCTMA expõe sua concepção de currículo, com as obrigatoriedades que as redes públicas e privadas devem cumprir.

Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem (MARANHÃO, 2019, p. 18).

No nosso entendimento, a perspectiva curricular registrada no documento assenta-se nas teorias pós-críticas de currículo, principalmente na teoria pós-colonialista, a qual “não separa questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 2007, p. 130); e nos estudos culturais, que concebem “a cultura como campo de luta em torno da significação social” (SILVA, 2007, p. 133), lançando luz às questões relacionadas entre cultura, significação, identidade e poder. Contudo, o exposto acima não está claro para os leitores, pelo contrário, o DCTMA, em suas 487 páginas, deixa obscura a ideia de maranhensidade para os docentes que farão circular esta perspectiva nas escolas do estado do Maranhão, mesmo apontando a identidade regional como um dos princípios educacionais.

A perspectiva de Maranhensidade aparece nas primeiras páginas do documento, contudo

desaparece ao chegar na seção que trata da etapa da educação infantil, voltando à baila na etapa do ensino fundamental, precisamente na área de linguagens, com o componente curricular língua portuguesa a artes; bem como na área de ciências humanas, ao expor as diretrizes para o trabalho com o componente curricular geografia e história (SILVA; SILVA; MOURA, 2020). Para o componente curricular língua portuguesa, por exemplo, o DCTMA determina que seja ensinado e apreciado nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental:

textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense, desde aquelas produções textuais mais básicas que compõem o campo da vida cotidiana, até aqueles com estrutura mais complexas, como os de atuação na vida pública. É fundamental que esses textos sejam contemplados no ensino, especialmente aqueles que revelem a constituição histórica e manifestações culturais do estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território (poetas populares que não compõem o cânone, mas que integram a formação discursiva dessas localidades) (MARANHÃO, 2019, p. 91).

Mas será que os professores tiveram acesso a esses textos quando de suas formações iniciais? E a formação continuada, possibilita o contato e a possibilidade de produção de sequências didáticas com esses textos? Será que os docentes têm acesso a esses textos, ou pelo menos conhecem seus poetas locais, para fazerem uso de seus escritos em suas práticas de ensino de língua portuguesa? Ou apenas conhecem os poetas ilustres do território maranhense? São questões que latejam e sobre quais as redes de ensino necessitam tomar conhecimento, instigando reflexões para possíveis respostas.

No que se refere aos outros componentes curriculares, a ideia de maranhensidade é inexistente. No nosso entendimento, o DCTMA faz um esforço enorme para criar determinações e obrigações quanto ao ensino associado à maranhensidade, para os componentes curriculares de língua portuguesa, artes, história e geográfica; mas esquece dos demais; esquece ainda de destacar concepção de componente que difere da abordagem de disciplinas escolares. Chamar as antigas disciplinas de componentes curriculares está associado à ideia de interdisciplinaridade, a fim de que esses componentes possam dialogar entre si, bem como fazer com que o termo Maranhensidade seja a espinha dorsal dos componentes curriculares.

Entretanto, o que nos parece é que a memória discursiva da equipe que construiu o DCTMA está marcada pela relação com o social e o histórico do espaço-tempo da ilha de São Luís, filiando-se às redes de sentido folclorizadas ao tratar da maranhensidade. Desse modo, há indícios, a partir dos escritos no DCTMA, da dificuldade que professores do estado do Maranhão possam experimentar a questão para poderem pensar a maranhensidade em suas práticas de ensino, relacionadas ao componente curricular que lhe é de obrigação.

Os dizeres dos sujeitos-professores sobre o lugar da maranhensidade no espaço escolar: uma análise discursiva

Retornando a ideia de que os currículos estaduais devem ser (re) elaborados contendo 60% da BNCC como referência, pontua-se que os 40% são direcionados às ações pedagógicas locais, vivências e valorização das práticas sociais, logo tem-se a parte do currículo de flexibilização de acordo com as temáticas regionais, (BRASIL, 2018). Assim, o DCTMA orienta que os professores elaborem práticas pedagógicas em torno da Maranhensidade, tornando o currículo significativo para os estudantes (MARANHÃO, 2019).

O currículo, nesse viés, não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser “um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem” (MARANHÃO, 2019, p. 17), lembrando do uso do termo Maranhensidade nesta organização do espaço-tempo do currículo. Tomando este indicativo do documento curricular, buscamos saber dos sujeitos-formadores quais as suas concepções acerca do termo Maranhensidade em suas práticas pedagógicas. Suas respostas

veremos logo abaixo no quadro 2. Destacamos que, nesta seção, das sequências discursivas que constituem o *corpus* da pesquisa, selecionamos dois quadros com recortes que mais interessaram à nossa reflexão, além da figura 1, capa do DCTMA.

Quadro 2. Concepções de sujeitos-formadores acerca da Maranhensidade

FA	- Um norteador para um ensino e aprendizado mais regional [...]; - Um termo que ganhou força após a aprovação do DCTMA [...]; - Um caminho para se perceber a necessidade de conhecer a própria história, nossa história [...]
FC	- Uma forma de oportunidade para TODOS aprender sobre nosso território[...]
F1	- O jeito de ser e fazer nosso regionalismo[...]
F2	- Uma representação da nossa cara [...]; - Um caminho para a valorização e manutenção da nossa cultura[...]; Embora se perceba apenas a cultura de São Luís no documento.
F3	- Uma referência curricular só NOSSA.
F4	- Uma unidade de ações pedagógicas dentro do global.
F5	- Um caminho para aprendermos e valorizar nossa cultura.

Fonte: pesquisa de campo/2020

Percebemos, no quadro 2, certa regularidade nas concepções de Maranhensidade dos sujeitos da pesquisa, em consonância com (ou como paráfrase do) o discurso pedagógico do documento. Em outras palavras, o discurso oficial tem sido reproduzido nos dizeres dos docentes, tem sido legitimado. Entretanto, o que chama a atenção em todas as respostas acima, exceto na resposta de F1, é a presença bastante regular do artigo indefinido em todos os sintagmas iniciais dos enunciados (um norteador, um termo, um caminho, uma forma, uma representação, uma referência, uma unidade etc.), cujo efeito, produzido por nosso gesto de leitura, é de que, também, não há uma definição consistente do documento sobre Maranhensidade, o que possibilita e pede mais reflexão sobre a amplitude da diversidade local que deve ser contemplada pela noção de Maranhensidade.

Diferentemente, a resposta de F1, pelo uso do artigo definido, escapa de certo modo a essa regularidade (paralelismo parafrástico), mobilizando formação discursiva para a qual a Maranhensidade seria uma construção identitária tanto genérica como fixa, pois estaria circunscrita a penas o aspecto fechado do regionalismo (O jeito de ser e fazer nosso regionalismo), como algo dado, específico, ponto pacífico, conhecido e de fácil acesso ao olhar do povo de dentro e do povo de fora.

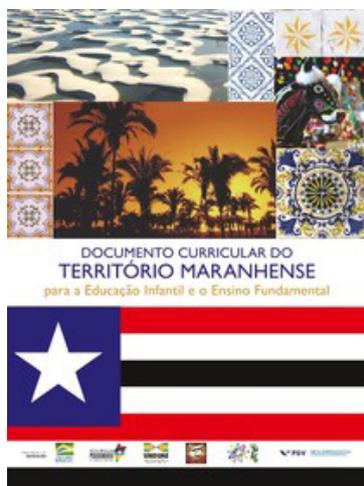
Já pontuávamos esse aspecto, pois Maranhensidade significaria dependendo da identificação com dada formação discursiva da posição-sujeito do enunciador, como vimos em relação ao que concerne apenas à capital São Luís, aspecto questionado por F2, por se apagarem outros sentidos de outros espaços e sujeitos que se identificam como maranhenses. Isso nos leva a pensar, de acordo com Maingueneau (1997, p. 85.), que “há um sistema de regras que define a especificidade da enunciação: há uma dispersão de textos, mas o seu modo de inscrição histórica permite defini-la como um espaço de regularidades enunciativas”.

Nessa perspectiva, Orlandi (2005) complementa que a instituição escolar e suas diretrizes curriculares determinam o que é válido ou não dentro de um grupo, o que deve ser dito ou não. O posicionamento da equipe representa o discurso circunscrito no documento, reproduzindo-o para outros sujeitos, legitimando e moldando como o termo deve ser compreendido e aplicado/reproduzido em sala de aula.

O termo Maranhensidade, de modo geral, é um norte para construções de práticas pedagógicas que valorizem a regionalidade e suas peculiaridades. Entretanto, o discurso do F2 nos chama atenção no sentido de que evidencia um documento com valorização a uma parte da região, nesse caso, São Luís, capital do Estado. Tal entendimento pode ser percebido pela Figura 1, em que a capa do DCTM de 2019 traz vários pontos turísticos e traços regionais localizados nas regiões

adjacentes da capital do estado.

Figura 1. capa do DCTMA



Fonte: DCTMA/2009

A capa do DCTM de 2019 apresenta ilustrações dos Lençóis Maranhenses, cocais, os azulejos dos prédios históricos de São Luís e o bumba-meu-boi. Elementos que caracterizam, fortemente, a baixada maranhense². Com efeito, os pontos turísticos e traços culturais do Sul do Maranhão foram silenciados, omitidos, provocando um entendimento de território maranhense unificado, homogêneo. Por conseguinte, causando inquietude pela formulação de F2, pois são referências excluídas pelo discurso oficial.

Nesse viés, Orlandi (2001) assinala que essa tensão discursiva está associada à tomada da palavra e ao lugar de fala ao plano social, pois ‘tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades’ (ORLANDI, 1996, p. 62). Para a autora, as formações discursivas condicionam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada. Então, temos um documento curricular elaborado por um grupo diferente daquele que irá executá-lo e daquele que iria fazê-lo circular no espaço escolar.

Também buscamos saber dos sujeitos-professores quais as concepções deles sobre o termo Maranhensidade em suas práticas pedagógicas. Suas respostas veremos logo abaixo no quadro 3.

Quadro 3. Concepções de sujeitos-professores acerca da Maranhensidade

P14	Mais um termo ou documento para dificultar minha prática	P70	Um conteúdo que nos faz refletir do que é típico da região.
P15	Um avanço para nosso ensino	P69	Uma forma de adequar a realidade
P21	Uma forma de valorização da nossa cultura	P72	Práticas com traços da nossa cultura, nosso povo.
P27	Uma tentativa de inserir nossas crenças e valores	P75	Uma forma de familiaridade e conhecer nossa terra.
P32	Uma forma de estudar São Luís	P86	Mais um termo que não será abordado.

² Segundo o IBGE (2010), a microrregião da Baixada Maranhense, que também é conhecida como pantanal maranhense, está localizada na grande ilha de São Luís, no estado do Maranhão. A região é composta de 21 municípios e um sistema hídrico relevante, circunspeto pelos rios Mearim, Pericumã, Pindaré, Aurá e Turiaçu; rica em cocais e repleta pela cultura do bumba-meu-boi.

P43	Desnecessário	P90	Um meio de valorizar nossa região.
P55	Um contraponto entre as culturas e festivais brasileiro com o regional.	P100	Um termo que parece um fantasma, não vemos, não sabemos o que é, mas que precisamos inserir nos conteúdos.
P60	Uma direção para conhecer e resgatar nossa história e cultura.	P120	Uma sistematização da nossa vivência.
P130	Um olhar para nosso leque de conhecimentos culturais.	P145	Inclusão das particularidades do nosso estado.
P154	Base do conhecimento local	P77	Parte do currículo voltado para nosso território
P149	Um modo de oportunizar o aluno a conhecer sua região.	P84	Apenas uma nova nomenclatura
P132	Uma prática que parte da vivência e experiências locais dos alunos	P99	Uma integração de saberes globais com os locais.

Fonte: pesquisa de campo/2020

Tendo uma visão panorâmica do Quadro 3, podemos pontuar que são posicionamentos divergentes. De um lado, professores que descrevem o termo de modo positivo, de outro, negativo. A positividade ou aceitabilidade vai em consonância com os discursos dos sujeitos-formadores, abordando a Maranhensidade por meio de práticas pedagógicas ligadas ao aspecto regional, cultural, valorizações das experiências locais e dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como uma maneira de oportunizar aos alunos conhecerem seu território.

A negatividade ou a resistência (destacada na materialidade principalmente por uso de adjetivo, de orações adjetivas e de advérbios, empregados nas [re]formulações, a exemplo de desnecessário/termo *que não será abordado*/termo *que parece um fantasma*/mais um termo/ apenas) em aderir à referência gira em torno da falta de credibilidade do documento ou das mudanças nas políticas públicas da educação, como visto nos recortes de P43, P84 e P86, para os quais Maranhensidade insere-se em mais uma terminologia inútil. Nesse sentido, Orlandi (2003) afirma que a anulação ou a inserção de conteúdos referenciais mascaram as razões do sistema para legitimar um saber como o escolar.

Com o DCTMA de 2019, o termo Maranhensidade passou a ser legítimo, pois (im)posto pelo documento que o reclama (BNCC), uma prática obrigatória para todos os currículos das escolas, pública ou privada, do estado. Importante destacar que, relativamente aos enunciados com efeito de positividade da referência “maranhensidade”, com exceção dos (re) produzidos por P154, P145, P77 e P72, para os quais a noção de Maranhensidade parece menos problemática, a regularidade no uso do artigo indefinido (um) das demais sequências discursivas, ao mesmo tempo que pode produzir sentido de concepção não estável sobre o que seja Maranhensidade, também produz efeito, para nós, de obscuridade do termo para os professores.

Os enunciados do P100 e do P14 são sintomáticos (Um termo que parece um fantasma, não vemos, não sabemos o que é, mas que precisamos inserir nos conteúdos/ Mais um termo ou documento para dificultar minha prática) e também produzem efeitos de sentido bastante conflituosos sobre o não-efetivo conceito de Maranhensidade que, com a promulgação do DCTMA de 2019, passou a ser inserido no cotidiano escolar e deve ser também implantado nas práticas docentes, mesmo que, pela discursividade de P100 e de P14, a duras penas. O próprio documento curricular não deixa explícito o conceito, apenas indica que sua aplicabilidade é de suma relevância. Então, o professor, mesmo sem compreender, precisa inseri-lo em suas práticas escolares.

O documento também não deixa evidenciada o que vincula uma prática docente ao termo Maranhensidade. As escolhas discursivas ocorrem no sentido de transferência de responsabilidade para o leitor/professor, tais como: “use o regionalismo”, “valorize a cultura local”. Essa estratégia

de escrita impressa no documento curricular tem como justificativa a autonomia docente ou flexibilização dos conteúdos, conseqüentemente não se comprometendo com indicações e/ou sugestões do uso da Maranhensidade nas práticas docentes.

No nosso entendimento, o DCTM de 2019, figura, no tocante ao termo Maranhensidade, como um conteúdo referente, apresentado como algo que “se deve saber, o que coloca em cena, para os que não sabem, a noção de erro, de falha, de exclusão” (ORLANDI, 1998, p. 45.). Isso é indiciado quando o P32 afirma que a ideia de Maranhensidade contida no documento curricular é uma estratégia de quem coordena a rede estadual para os estudantes do estado estudarem a cidade de São Luís. Isso nos leva a refletir que, dentro do próprio estado, existem predominância e valor social de qual tipo de cultura se deve ensinar, embora se tenha uma diversidade de manifestações culturais.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, analisamos, sob a ótica da AD francesa, apoiando-nos mormente em obras de Eni Orlandi, concepções de professores sobre o que, para eles, concerne a noção de Maranhensidade no espaço escolar. O lugar da Maranhensidade, ao longo da análise, teve como norte o diálogo entre o atual documento que rege o ensino do Maranhão – o DCTMA – e os discursos dos sujeitos-professores que atuam no ensino fundamental I. A partir desse entrecruzamento foi possível fazer problematizações e levantar inquietações circunscritas no termo em pauta, bem como pontuamos os discursos de percepção, recepção e/ou resistência dos profissionais que farão circular o termo no espaço escolar.

Com efeito, identificamos três formações discursivas que mais circularam no termo: (i) o discurso normativo, visto como referência (embora vago), regulador, padrão e legítimo; (ii) o discurso pessoal, com as concepções dos professores e (iii) o discurso hierarquizado, as marcas das posições-sujeito dos professores. Assim, assinalamos, que o lugar da Maranhensidade, ao longo da pesquisa, não foi fixo, ora vago, omissivo, regulador, ora indutivo em prol de uma parte do estado.

Destacamos, de modo geral, que a noção de Maranhensidade foi associada mais aos aspectos identitários, de festividades e turísticos. As análises dos recortes selecionados, que apontam para formulações parafrástica nos enunciados dos docentes, levaram-nos a identificar também deslocamentos, pautando-nos principalmente pela alternância no uso do artigo definido/indefinido dos sintagmas nominais que aparecem nas materialidades sobre as quais nos debruçamos.

O que se constrói como efeitos de sentido, em nosso gesto de leitura, é que o DCTM pouco esclarece sobre a concepção de Maranhensidade que defende, e apresenta argumentos ainda poucos consistentes para a necessidade de sua inclusão no currículo das escolas, visto referendar (e vagamente) uma noção de Maranhensidade circunscrita à região da capital (São Luís) ou metrópole, seja por uma noção de construção identitária como algo engessado e restrito a espaço valorizado pela voz de poder que orienta o documento, seja por uma versão de construção identitária como efeito, sendo, assim, flexível, movente, conforme defendem as perspectivas contemporâneas sobre essa pauta.

Entendemos que o presente artigo contribui não apenas como exercício de análise com base na AD francesa, mas também como participação em debate extremamente fecundo e caro à prática docente, em todos os estados brasileiros que se empenham por atender a orientação da normativa nacional (BNCC), no que concerne a incluir, e a articular com as pautas nacionais, questões da cultura local em seus currículos e nas práticas docentes.

Logo, o professor é autorizado a reproduzir os conhecimentos, apesar de ser refém de um currículo, pois, de acordo com Pfeiffer (2002) e Orlandi (2005), é importante que o professor vá além do já formulado, desprendendo-se dos moldes fixos. Cabe ao professor decidir que tipo(s) de Maranhensidade ele irá abordar em suas práticas pedagógicas, no espaço escolar, com seus alunos.

Referências

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. “A terra dos grandes bumbas”: a maranhensidade ressignificada na cultura popular (1940-1960). **Caderno Pós Ciências Sociais**. São Luís, v. 2, n.º 3, p. 97-123, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/>

viewFile/227/159. Acesso em: 10.abr.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Censo Demográfico de 2010. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 21.mai.2020.

GREGOLIN, M. R. V. A Análise do Discurso: conceitos e aplicações. **Alfa: Revista de Linguística Aplicada**, v. 39. São Paulo (SP), 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>. Acesso em: 10.mar.2019.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3.ed. Campinas: Pontes – Editora da UNICAMP, 1997.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM). Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARIANI, B. Imaginário linguístico: análise do discurso e psicanálise. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)**, Porto Alegre, Ano XII, n. 132, jan. 2005.

MATEUS, E. B. A política da Maranhensidade: representações indenitárias e cenários socioculturais. **Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão UFMA**. São Luís, Ano XIX, n.º 5, v. I, p. 26-47. jan./dez 2009. Disponível em: HTTP://WWW.CAMBIASSU.UFMA.BR/CAMBI_2009/ELEN.PDF. Acesso em: 10.fev.2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

ORLANDI, E. P. **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes. 1998.

_____. **Análise do Discurso: Princípios E Procedimentos**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. 5ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11. Impressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlet Carvalho do Nascimento Silva; MOURA, Jónata Ferreira de Moura. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Rev. Hum. e Educ.**, Imperatriz (MA), v. 2, n. 2, p. 05-19, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>. Acessado em: 15.jun.2020.