

O CURRÍCULO E OS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil¹

Emerson de Pietri

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo

Neste trabalho, é observado, em contexto brasileiro, o processo de constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso, no momento em que começam a operar regras discursivas distintas daquelas que fundamentavam as práticas associadas ao que se consideravam concepções tradicionais de ensino e de língua, baseadas na escrita dos grandes autores da literatura e na gramática tradicional normativa. Analisam-se os modos de coexistência de diferentes perspectivas sobre (ensino de) língua materna, em proposições curriculares produzidas e publicadas com a intermediação de instâncias oficiais, na década de 70 do século XX. A hipótese com que se trabalha é a de que houve, no período histórico estudado, uma reordenação discursiva que redefiniu os limites entre discursos concorrentes, quando mudanças nas regras que estabeleciam os modos de delimitação recíproca entre o discurso acadêmico, o oficial e o pedagógico produziram novas estratégias teóricas, novos temas e novos conceitos para o discurso sobre ensino de língua portuguesa, reconfigurando seu objeto.

Palavras-chave: Português: ensino e pesquisa; Discurso e ensino; Currículo

Abstract

Curriculum propositions were produced and published in the 70s of the twentieth century, in Brazil, with the mediation of official instances. Contrary to what has been considered, when the goals of teaching Portuguese were modified during military government, theory of information did not support official curriculum guidelines. The objective of this work is to observe the modes of coexistence of different perspectives on language teaching in these documents. The hypothesis is that there was, in the historical period studied, a process of discursive reorganization. This process constituted Portuguese teaching as discursive object under different rules from that which supported practices associated to traditional conceptions of teaching and language (based on the writing of the great authors of literature and on the traditional normative grammar).

Key-words: Portuguese: teaching and research; Discourse and teaching; Curriculum

Introdução

O ensino de língua portuguesa, na década de 70 do século XX, tem sido considerado como um hiato em relação ao que se caracterizou, tradicionalmente, como próprio a essa disciplina escolar, isto é, uma disciplina fundamentada na gramática normativa e nos modelos de escrita dos grandes autores da literatura.

Essa caracterização se encontra, por exemplo, no trabalho de Soares (2002). Nesse artigo, a autora aponta as alterações por que teria passado a disciplina quando de sua reformulação, pelo governo militar, a fim de colocá-la a serviço do programa de desenvolvimento econômico do país, tal como concebido pelo regime então em vigência.

Segundo Soares (2002), a disciplina de língua portuguesa não mais privilegiaria o conhecimento gramatical tradicional ou a escrita modelar da literatura, mas, fundado na teoria da comunicação, o ensino de língua se realizaria utilizando-se de diversos códigos e modalidades. O objetivo seria o de promover práticas, em contexto de ensino, que possibilitassem desenvolver a capacidade de expressão dos alunos, de modo que fossem formados indivíduos aptos a desempenhar satisfatoriamente seu papel na sociedade. Segundo a autora, o trabalho escolar se voltaria para o ensino da modalidade oral, com o objetivo de desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, visando a sua inserção social, principalmente no mercado de trabalho. Essas mudanças na disciplina seriam revistas em meados dos anos 80, quando, com o processo de redemocratização do país, a disciplina voltaria a ser denominada *português* e teorias da área das ciências linguísticas, ainda que já previstas nos currículos de formação de professores desde a década de 60, chegariam, finalmente, ao campo do ensino de língua materna.

Algumas das características apontadas por Soares (2002) para o momento histórico abordado, no entanto, se mostram segundo outra conformação quando se consideram as suas relações com as proposições oficiais para o ensino de língua portuguesa. Como referido em trabalho anterior (Autor, 2010), os modos como apropriadas as propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa se fizeram em meio a compreensões difusas do texto da Lei 5.692/71, em que se alterava a estruturação curricular para o ensino fundamental, que passaria a ser, a partir de então, de oito anos. A mudança na denominação e nos objetivos da disciplina língua portuguesa, a que refere Soares (2002), se realizou em meio a confusão semântica ocasionada pelas alterações nos significados tradicionalmente atribuídos aos termos *matéria*, *área de conhecimento* e *disciplina*, termos que compuseram o texto da referida lei. A compreensão de que a disciplina língua portuguesa teria sua denominação alterada para *comunicação e expressão* – em lugar da compreensão de que língua portuguesa comporia, juntamente com as disciplinas de educação física e de educação artística, a *matéria de comunicação e expressão* – parece ter se realizado principalmente pelos produtores de material didático.

Ainda que alterações fundadas na teoria da comunicação possam ser percebidas quando da observação de livros didáticos, principalmente, o mesmo parece não acontecer quando considerados documentos produzidos e publicados com a intervenção do próprio Estado. Diferentemente do que se poderia esperar, nesses documentos não se encontram

concepções de língua e de ensino orientados por essa perspectiva teórica, mas por elementos elaborados no campo dos estudos da linguagem, em suas vertentes gerativista e funcionalista, contrapostos ao que se convencionou denominar, nos documentos proponentes de mudanças no ensino de língua portuguesa, de *ensino tradicional*, aquele fundado nos saberes gramaticais tradicionais e na escrita da considerada grande literatura. A esses elementos, soma-se a perspectiva construtivista concebida por Jerome Bruner, que orientou a elaboração das propostas pedagógicas publicadas por instâncias oficiais responsáveis pelo ensino.

Em lugar de perceber, para o período estudado, uma proposição única que caracterizaria a constituição da disciplina língua portuguesa, com seus conteúdos programáticos e objetivos determinados por força da legislação, a análise de proposições curriculares, produzidas conforme demanda e financiamento do Estado, mostra que se trata de período caracterizado por uma alta complexidade no que se refere à concorrência de perspectivas diversas de conhecimento, de linguagem e de ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

O objetivo deste trabalho é o de observar os modos de constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso no momento histórico em que esse processo de constituição passa a se realizar segundo regras discursivas distintas daquelas que fundamentavam as práticas associadas ao que se consideravam concepções tradicionais de ensino e de linguagem. A hipótese aqui proposta é a de que houve, no período histórico estudado, uma reordenação discursiva, fundamentada em um traço semântico específico, em que se redefiniram os limites entre discursos concorrentes: mudanças nas regras que estabeleciam os modos de delimitação entre os discursos acadêmico, oficial e pedagógico sobre ensino de língua portuguesa teriam promovido alterações na conformação das formações discursivas em jogo, produzindo-se novas estratégias e novos temas para o tratamento do ensino de língua portuguesa, e sua reconfiguração enquanto objeto de discurso.

1. Fundamentação teórica

O ensino da língua portuguesa é considerado, neste trabalho, em função das relações discursivas que possibilitaram sua constituição em objeto de discurso. Nesse sentido, adota-se perspectiva teórica elaborada no interior da Análise do Discurso de linha francesa, segundo a qual se considera que os discursos se constituem a partir de relações interdiscursivas.

Mainueneau (2005), ao considerar como unidade de análise não o discurso (entendido como “dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”), mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos, observa, assim, a precedência do interdiscurso sobre o discurso.

Segundo tal concepção, formula-se a hipótese de que a identidade de um determinado

discurso se estrutura a partir de relações interdiscursivas, caracterizadas por se fazer como uma interação semântica entre discursos. Essa interação se caracteriza pela polêmica, ao se constituir como um processo de interincompreensão regrada: um sistema de regras define a especificidade de uma enunciação com base numa coerência global, que permite definir o pertencimento ou não de um enunciado a um determinado discurso.

A análise dos dados parte do princípio de que, considerando-se que a determinados discursos correspondem estruturas textuais específicas, isto é, que os gêneros textuais estão em concordância com a semântica de uma dada formação discursiva (c.f.: Maingueneau, 2005), a observação de determinados elementos constituintes de determinada estrutura textual, do intradiscurso, do modo como um discurso se desenvolve na materialidade, sua formulação, se constitui um meio de observação das características do(s) discurso(s) em que o(s) texto(s) se inscreve(m).

A consideração dos modos como se estabelecem as relações entre os discursos coloca a questão sobre como efetuar o recorte, dentre os discursos concorrentes, de um espaço de interesse analítico no que diz respeito à produção e à análise dos dados. Sobre esse processo de escolhas que se encontra sob responsabilidade do analista, Maingueneau (1997: 116) propõe a consideração de três modos de conceber as relações interdiscursivas, conforme o grau de distanciamento do analista em seu lugar de observador: como *universo*, *campo* e *espaço* discursivo.

O *universo discursivo* corresponderia ao “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem, em uma conjuntura” (idem). Seria um conjunto finito, mas irrepresentável em sua totalidade, tendo função metodológica enquanto noção em que se recortam os campos discursivos. O *campo discursivo* se caracterizaria por ser “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região”. O *espaço discursivo* decorreria da delimitação de “um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (idem, p. 117).

De acordo com essa perspectiva teórica, a questão que se coloca para esta investigação se refere aos modos como se constituem objetos de discurso. Numa perspectiva foucaultiana, o que está em jogo são as relações entre objetos, conceitos, modalidades enunciativas e estratégias teóricas, em seu processo de constituição segundo “o sistema de regras que teve de ser colocado em prática para que tal objeto se transformasse, tal enunciação nova aparecesse, tal conceito se elaborasse, metamorfoseado ou importado, tal estratégia fosse modificada – sem deixar de pertencer a esse mesmo discurso” (Foucault, 2007, p. 83).

No caso em análise, a observação se volta para as consequências que apresentam para a constituição de um determinado objeto – no caso, o ensino de língua portuguesa – os modos de reconfiguração, no momento histórico estudado, das bases conceituais para o tratamento do ensino de língua portuguesa, das modalidades de sua enunciação, e das estratégias teóricas mobilizadas.

Considerando-se que o período histórico em análise se caracterize não pela

homogeneidade em relação a concepções de linguagem e de ensino de língua, mas pela concorrência de perspectivas diversas, um dos fatores a ser observado se refere, portanto, às relações interdiscursivas existentes no período e aos modos como tais relações possibilitaram a constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso segundo regras discursivas distintas das que havia até então, associadas ao que se convencionou denominar de ensino tradicional. Trata-se, como na proposta de Maingueneau (2005, p. 54), de considerar que, “além das restrições de ordem histórica, é necessário fazer intervir restrições de ordem *sistêmica*”.

Trabalha-se com a hipótese de que os objetos de discurso se produzam com base em relações interdiscursivas produzidas pelo trabalho do enunciador, isto é, que das relações entre discursos, que o enunciador induz em seu trabalho de delimitação sobre um campo discursivo, e das polêmicas que possibilitam e se produzem de tais relações, novos espaços discursivos se constituam e, conseqüentemente, em seu interior, novas práticas e novos objetos discursivos tenham existência.

A produção de enunciados se realizaria, segundo essa perspectiva, com base num *sistema de restrições semânticas* que possibilitaria “a exploração sistemática de um núcleo semântico” (idem, p. 64). Considera-se, assim, a existência de uma *competência interdiscursiva*, que se evidencia na capacidade do enunciador de reconhecer os enunciados semanticamente conformes ou incompatíveis para com uma formação discursiva: a sua e a de seu Outro (idem, p. 56-57).

No presente trabalho, formula-se a hipótese de que um traço semântico comum operaria para o estabelecimento de relações entre discursos do campo do pedagógico, do acadêmico e do oficial, no período observado. A esse traço semântico, que será evidenciado e caracterizado no decorrer do presente trabalho, denominou-se *princípio do processo contínuo de complexificação*.

O material de análise é composto de documentos elaborados e publicados com a mediação de instâncias oficiais responsáveis pela Educação no Estado de São Paulo, em resposta, dentre outros fatores, às reformas estabelecidas na estruturação curricular do ensino básico pelo Estado brasileiro. Trata-se, portanto, de documentos produzidos conforme intervenções estatais com o objetivo de propor alternativas para as práticas de ensino de língua portuguesa na escola pública. Compõem o material de análise o *Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau* (São Paulo, 1975) – doravante referido *Guia Curricular*; e os *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau* (São Paulo, 1977) – doravante referidos *Subsídios*.

Os documentos de referência curricular são aqui considerados componentes da cultura escolar, e não apenas instrumentos normativos com objetivos de controle institucional, uma vez que guardam em suas estruturas a memória das tensões próprias ao espaço heterogêneo em que se constituíram. Nesse sentido, a compreensão do processo de constituição dos saberes e práticas pedagógicos pede que se observem também as práticas discursivas desenvolvidas externamente à escola, que se fazem com o objetivo de produzir efeitos sobre ela.

Considera-se, partindo-se dessas premissas, que a elaboração de documentos de

referência curricular não se realiza segundo transposição didática de conhecimentos produzidos em ciências de referência, mas se realiza segundo processos discursivos em que perspectivas teóricas concorrentes interagem segundo relações de força diversas. O processo de estruturação curricular se realizaria, desse modo, segundo regras próprias de produção discursiva. No caso em análise, nas relações interdiscursivas analisadas, o discurso oficial possibilitaria ao discurso acadêmico sua inserção na cultura escolar para a alteração das bases curriculares do ensino de língua portuguesa e consequentes mudanças nas práticas pedagógicas.

O presente trabalho compartilha, portanto, dos interesses próprios ao campo de estudos a que se convencionou denominar *História das Disciplinas Escolares*², caracterizado por considerar segundo novos princípios a historiografia da Educação, quando não mais se privilegiam as narrativas sobre idéias e discursos pedagógicos, mas observam-se os elementos constituintes e os modos de constituição dos saberes e práticas escolares (Bittencourt, 2003).

Considerando-se que as disciplinas sejam não função das ciências de referências, mas um campo autônomo, constituído social e historicamente com a concorrência de agentes e elementos internos e externos, elas não se definem pela transposição didática (Chevallard, 1991) de conhecimentos produzidos em espaços e tempos extra-escolares, mas se estruturam segundo as condições que compõem a cultura escolar (Chervel, 1990), em que não apenas se reproduzem ou divulgam idéias, mas em que se produzem saberes e práticas próprios.

Trata-se de um campo de pesquisa em que é necessário produzir percursos interpretativos, fazendo emergir ao olhar do analista o que se mostra a partir do processo de investigação. Como refere Gatti Jr. (2009),

“Em termos epistemológicos, o que parece estar em jogo aqui não é a atribuição à razão, ao método ou mesmo às fontes de pesquisa do critério de validade dos conhecimentos científicos alcançados, mas sim a qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados.” (p. 45)

A mudança epistemológica a que refere o autor se fez acompanhada da ampliação das fontes de pesquisa de modo a possibilitar a elaboração de maior variedade de relações entre instâncias enunciativas e processos de interpretação.

Nesse sentido, é possível agenciar elementos de análise do discurso para o trabalho com os dados. Nos dizeres de Maingueneau (1997, p. 11): “O analista do discurso vem, dessa forma, trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível. (...) Entretanto, como lembra M. Pêcheux [1983], “a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-

leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (...)*”.

As novas possibilidades epistemológicas encontradas no campo da História das Disciplinas incluem a possibilidade de produção de dados a partir de elementos internos e externos à escola, sejam eles provindos de documentos escritos, ou do registro das vozes dos sujeitos (Goodson, 2005). Como referido, para os objetivos do presente trabalho, delimita-se a constituição do *corpus* a documentos escritos – no caso, às proposições curriculares fundamentadas em perspectivas acadêmicas de linguagem e de ensino, e publicadas em documentos elaborados com a mediação de instâncias oficiais.

2. As estratégias teóricas mobilizadas no discurso sobre ensino de língua portuguesa

No período histórico estudado, a década de 70 do século XX, um conjunto de relações discursivas se estabeleceu de modo a possibilitar a reconfiguração de temas, objetos, modalidades enunciativas e estratégias teóricas. Essas relações se fizeram entre discursos acadêmicos, pedagógicos e oficiais e podem ser observadas em sua materialidade nos documentos em que se publicaram proposições curriculares oficiais fundamentadas em concepções acadêmicas de ensino e de linguagem.

Registros dos modos como se estabeleceram essas relações podem ser encontradas já nas *Considerações gerais* com que se apresentam os Guias Curriculares. Nelas, observa-se um conjunto de diretrizes provenientes de campos diversos de conhecimento, refletindo concepções distintas de sujeito, de linguagem, de ensino e de aprendizagem, que se fundamentariam “nas generalizações das ciências pedagógicas e da filosofia”, tendo sido os conteúdos que apresenta “selecionados em função de seu valor instrumental, isto é, pela sua condição de recurso hábil em promover a formação da criança e do pré-adolescente”.

Segundo seus elaboradores, os Guias Curriculares teriam sido produzidos com base na idéia de que o ensino se organizaria conforme um processo de estruturação que se ordenaria no sentido *do mais simples para o mais complexo*, ordem adequada à progressão do aluno ao longo dos então implementados oitos anos da escolarização básica: “ao se definirem os objetivos relativos às unidades, buscou-se hierarquizá-las de modo que a aquisição de comportamentos mais simples se situasse, na escala das séries, com anterioridade à aquisição de comportamentos mais complexos”. A repetição e o treino garantiriam que o ensino e a aprendizagem se estruturassem em direção a uma “completa formulação sistemática”. Como esse processo se manifestaria em mudanças comportamentais, a aquisição dos comportamentos seria diretamente controlável.

A organização curricular do processo de ensino e de aprendizagem seria concebida, no documento em questão, com base nas idéias de Jerome Bruner (1968), e seria orientada, assim, pelo princípio da emancipação do sujeito, fundada na construção de possibilidades que lhe garantissem a atuação em seu contexto, consideradas as características culturais de sua comunidade. Enfatizam-se, nessa proposta, o desenvolvimento de *habilidades, da criatividade, da responsabilidade do aluno no seu próprio desenvolvimento*, o que

possibilitaria ao aluno chegar “a uma concepção clara da cultura de seu meio e da sua época”, com base no “desenvolvimento gradativo de valores estéticos, morais, cívicos, econômicos e culturais” (São Paulo, 1975, p. 09).

Nas bases teóricas gerais do Guia Curricular, concebe-se que o desenvolvimento possui uma base social, cultural, o que constituiria a possibilidade da produção dos significados, e, portanto, da interpretação, da criação. Esse referencial teórico atribui a termos como *comunicação*, *informação*, *criatividade* sentidos em consonância com uma concepção de linguagem e de conhecimento que prevê a função constitutiva do outro para a inserção no que é social, cultural — o que contrasta esses termos com o modo como concebidos pela teoria da comunicação, que supostamente estaria subjacente às concepções de ensino de língua no momento histórico observado.

Nesse sentido, *comunicação* é compreendida, nas *Considerações gerais* que apresentam o documento em análise, como possibilidade de produção de significados, que se faz sempre em contexto, como função da cultura e em dependência das relações com os *outros sociais*. A informação em si mesma seria desprovida de valor, uma vez que não possuísse significado.

É a noção de significado que também fundamenta a noção de *criatividade*, pois é concebida como resultante do trabalho de interpretação dos sujeitos, que se faz em contexto e como função de sua cultura. Nos dizeres de Correia (2003, p. 511), em suas considerações sobre o pensamento de Jerome Bruner:

O significado dos conceitos sociais está no mundo, na negociação entre as pessoas; a própria cultura, que é um produto do uso da linguagem, precisa ser interpretada por quem participa dela. E a cultura é, ao mesmo tempo, um processo que está em constante recriação, através das interpretações e negociações de seus participantes. Assim, a linguagem não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo. A interpretação, a invenção e a revisão dos sistemas de símbolos estariam por trás de muitos dos nossos conhecimentos, ações, artes, ciências, do nosso mundo em geral, ou seja, os significados de tais sistemas dependem da cultura, ainda que possam usar os mesmos símbolos.

Assim, no período histórico observado, termos como *comunicação*, *informação*, *criatividade*, apresentam forte polissemia, dadas as perspectivas teóricas em concorrência e as diversas instâncias em que foram empregados. Dada a polissemia existente, é preciso observar os sentidos que se atribuem a esses termos com base no sistema semântico dos discursos em que eles se empregam. No caso em análise, consideradas as bases semânticas dos discursos em concorrência, evidenciam-se semas associados ao gradativo, ao contínuo, à transformação, à complexificação — como se pode observar, por exemplo, em passagem acima citada, na construção “desenvolvimento gradativo” —, a que se podem opor, considerada a polêmica em relação a discursos adversários, o abrupto, a ruptura, a manutenção, a simplificação.

Nessas bases semânticas, *comunicação* e *criatividade* se associam a semas

relacionados, portanto, a *construção* e a *transformação*, com o que podem se associar a perspectivas teóricas que fundamentam a elaboração dos documentos analisados, sem que, com isso, se evidenciem conflitos ou rupturas epistemológicos. Assim, nos Guias Curriculares, se os termos *comunicação e criatividade* são compreendidos, em suas considerações gerais sobre ensino e aprendizagem, segundo perspectiva construtivista, de base social, a partir de idéias da psicologia cultural desenvolvidas por Bruner (1968), na parte referente a ensino de língua portuguesa, os sentidos que se lhes conferem se referenciam em perspectivas funcionalistas ou gerativistas sobre linguagem. Em sua parte específica sobre ensino de língua portuguesa, afirma-se a proposta estar fundamentada em perspectiva funcional de linguagem:

O guia que ora se apresenta baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso:
Troca de informação;
Manifestação de emoções;
Manifestações volitivas, etc. (São Paulo, 1975, p. 3)

A perspectiva de base gerativo-transformacional é a referência para o tratamento de noções como as de *comunicação, informação e criatividade*:

Neste trabalho, Gramática é a explicitação dos conhecimentos que o falante nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua.
Nesse sentido gramática é diferente da tradicional gramática normativa que ditava regras prescritivas para o uso erudito da língua. Decorre, daí, que o papel da Gramática é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade, dentro da língua.

O ensino de Língua Portuguesa partiria do princípio de que a língua se define por sua estrutura, e ensinar língua consistiria, então, em realizar

exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se. (idem)

Como discutido em trabalho anterior (Autor, 2010), não se encontra, nas proposições curriculares elaboradas no período observado, a prevalência de concepções apropriadas à Teoria da Comunicação, como se tem considerado quando discutida a constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil dos anos de 1970. O que se encontra é a concorrência de diferentes concepções de ensino e de linguagem, apropriadas a determinadas áreas dos estudos linguísticos ou da psicologia, que se associam, nos discursos em análise, sem conflitos epistemológicos devido a se sustentarem em regras semânticas que supõem a a

construção, a transformação baseadas em gradual e contínuo aumento de complexidade nos processos de ensino e de aprendizagem de recursos linguísticos.

O discurso a que se filia o Guia Curricular se associa às proposições da Linguística, e marca sua delimitação, no documento, na relação polêmica para com o discurso considerado estagnado, não evolutivo, e, portanto, disruptivo, pois associado a perspectiva de linguagem que prevê não a heterogeneidade, mas a superioridade de uma variedade linguística considerada nobre, correta, sobre outras, consideradas corrupções de um ideal de língua. A esse discurso adversário pertenceriam os conceitos que teriam — em termos que representam claramente as bases semânticas pautadas pela *contínua e gradual complexificação* do discurso em análise — “*entrevado a evolução do ensino*” até então:

“Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Linguística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para o ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Linguística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna. Isto tem entrevado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1º grau, a ponto de nos depararmos com a situação insustentável da atualidade.” (São Paulo, 1975, p. 3)

Tal delimitação interdiscursiva pode ser também observada na sequência do texto, quando se apresentam “algumas das causas dessa situação” (a que se fez referência na citação anterior):

1. desconhecimentos dos objetivos do ensino da língua;
2. falta de fundamentos científicos;
3. a gramática normativa, principalmente a análise sintática, é ensinada como fim;
4. os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem;
5. sequência, lógica e flexibilidade ausentes dos atuais programas.” (idem)

Em contraposição aos aspectos negativos associados à concepção de ensino considerada ultrapassada, percebem-se, no documento, as positivities dos conhecimentos linguísticos (quais sejam: ter conhecimento de quais os objetivos de se ensinar língua; ter fundamentos científicos; usar os saberes metalinguísticos como meio para desenvolver a expressividade do aluno; atualização dos modelos linguísticos; sequência, lógica e flexibilidade), que se associariam a semas associados a *evolução* frente às bases semânticas associadas a *estagnação* atribuídas à concepção de ensino considerada insatisfatória.

Fundamentado em idéias linguísticas, o Guia Curricular parece, de fato, pautar suas considerações acerca do desenvolvimento linguístico em consonância com o objeto de estudos das ciências modernas da linguagem, construído com base na oposição *língua X*

fala. Noções como as de *estrutura*, de *sistema*, de *registro*, fundamentam as propostas de ensino presentes no documento em questão, que se apropria de elementos da linguística formal, desenvolvidos pelos estudos gerativo-transformacionais, como se pode perceber, na passagem abaixo, em que ocorrem termos como *racional*, *competência*, *transformações*, *aceitabilidade*, dentre outros:

“O aluno conseguirá, ao longo e ao final do curso de 1º grau:

- a) conscientizar-se da existência de um substrato para a linguagem aparentado com o racional, isto é, relação entre o nível operatório e o plano linguístico;
- b) reconhecer sua “competência” linguística e os modelos que ela lhe oferece, a fim de poder adequá-los às normas gerais (A língua é um sistema de estruturas coerentes);
- c) usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se. Não há limites de formas novas, as possibilidades de transformações são infinitas;
- d) compreender em seus múltiplos aspectos o processo da comunicação e analisá-lo;” (São Paulo, 1975, p. 6)

A seguir, no item “e”, são consideradas as diferenças entre oralidade e escrita, quando se afirma que o aluno conseguirá “passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita” (idem).

Nesse sentido, a oralidade retorna à escola enquanto objeto de ensino, mas segundo parâmetros diversos daqueles que a faziam objeto da retórica — os mesmos parâmetros que cederam lugar para o ensino da escrita³; no momento histórico em análise, a oralidade se constitui em ponto de partida para o aprendizado de outros conhecimentos linguísticos:

“f) As experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino.

- g) A linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade linguística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é a linguagem escrita e leitura. (...) (São Paulo, 1975, p. 05)

A gradação de complexidade dos conteúdos a comporem as atividades de ensino de língua portuguesa se mostra, assim, em conformidade com as bases semânticas que fundamentaram discursivamente a elaboração dos Guias Curriculares, como se evidencia na passagem reproduzida a seguir, de suas *Considerações Gerais*:

“Estruturados os conteúdos em função dessas áreas temáticas [“unidades que compõem os conteúdos específicos das matérias em torno de idéias fundamentais”], sua *integração, numa linha vertical, é uma decorrência natural*: as proposições curriculares organizam-se *em continuidade, garantindo-se a sequência do processo de aprendizagem*. Como acentua Jerome Bruner, “dominar as idéias básicas, usá-las eficientemente, exige *constante*

aprofundamento da compreensão que delas se tem, o que se pode conseguir aprendendo-se a utilizá-las *em formas progressivamente mais complexas* (“O processo da educação”). Com efeito, a escolha da *sequência de experiências* capaz de estimular a aprendizagem é o problema central da elaboração do currículo. As mais importantes mudanças comportamentais – conhecimentos, habilidades e atitudes definidas como objetivos educacionais – *não ocorrem subitamente*; resultam da *acumulação* de experiências, que se repetem, em *níveis crescentes* de dificuldade, *periodicamente, ao longo do tempo*.” (São Paulo, 1975, p. 07-08) [Destques para o momento.]

Destacam-se, nessa passagem, termos referenciados em semas que sustentam, nos discursos em análise, a concepção de ensino e de aprendizagem fundamentada na idéia de um *processo de contínuo aumento de complexidade: integração, numa linha vertical; decorrência natural; organizam-se em continuidade; sequência do processo de aprendizagem; constante aprofundamento* da compreensão; *formas progressivamente mais complexas; sequência de experiências; acumulação; níveis crescentes de dificuldade, periodicamente, ao longo do tempo* — além da referência ao discurso adversário, lido em simulacro, pela negação: mudanças comportamentais *não ocorrem subitamente*.

Esse processo contínuo e gradual, que deveria referenciar a estruturação dos currículos, fundamenta também a elaboração dos Subsídios; nestes, em comparação com os Guias Curriculares, percebe-se mais claramente a organização discursiva em que se opera a relação entre o moderno e o tradicional, e, em função dessa organização, a relação estabelecida entre as modalidades oral e escrita enquanto componentes do objeto de ensino de língua portuguesa.

3. O discurso sobre ensino de língua portuguesa: as modalidades de sua enunciação

Com o objetivo de conhecer o comportamento dos alunos do ensino fundamental, realizou-se pesquisa, por ocasião da elaboração dos Subsídios, em que se focalizaram fatos relativos à organização temporal dos eventos; coerência interna dos enunciados; ligação de frases; concordância entre elementos das frases; elementos de apoio; desvios semânticos; níveis de elaboração e níveis de reprodução (São Paulo, 1977, p. 18).

Os dados foram produzidos em sessões em que se solicitava ao aluno que elaborasse oralmente textos caracterizados como *conversação*, a partir de questões colocadas sobre fatos de seu cotidiano; *elaboração*, em que se produziu uma estória a partir de estímulo visual; e *reprodução*, em que era recontada uma estória cujos elementos permitissem verificar habilidades específicas para a produção do texto narrativo.

Os resultados obtidos com o processo de investigação realizado (e apresentado no próprio documento dos Subsídios) evidenciam a presença da escrita como referencial para a análise dos dados. Em relação à sequência lógico-temporal, por exemplo, percebe-se que

características próprias à estruturação do texto oral não monitorado são apontadas como “falta”. Afirma-se no documento a existência de:

- “a) falta de organização temporal nos enunciados além da não-localização da temporalidade do verbo;
- b) esta falta de organização temporal reflete-se também no nível da sequência lógica dos enunciados com a utilização de muitos elementos de apoio, repetições de frases e até mesmo frases inacabadas.” (São Paulo, 1977, p. 18-19)

Evidencia-se, na passagem acima, a não-consideração das características próprias à oralidade produzida sem o apoio do escrito, condição em que o sujeito elabora em processo o seu texto. A expectativa do encontro de frases acabadas, da ausência de repetições, ou, mesmo, de poucos elementos de apoio, mostra que o modelo com que se avaliaram as produções dos alunos se fundamentou nas características da escrita formal.

Um outro elemento que evidencia o referencial da escrita para o tratamento da oralidade, nos Subsídios, é a utilização de noções produzidas pela tradição gramatical, aproximadas, então, de noções produzidas pelos modernos estudos da linguagem. Assim, noções referentes a relações interfrásticas são consideradas, semanticamente, enquanto relações lógicas, mas enfatiza-se, ao leitor, a necessidade de se trabalhar com base no sentido que produzem os recursos linguísticos estudados:

“Os elementos linguísticos que serão trabalhados nesta unidade I – **tempos verbais, advérbios, locuções e expressões adverbiais de tempo** – recebem o nome genérico de marcadores. Os marcadores são utilizados para organizar os diversos aspectos que o tempo pode assumir na frase. É importante que o aluno internalize **o sentido** destes aspectos de tempo expressos pelas flexões verbais de tempo-modo, advérbios, locuções e expressões adverbiais, a fim de que possa transferir estas noções relativas ao tempo para níveis de elaboração mais amplos: **o texto**. Esta ênfase no sentido não exclui a possibilidade de se trabalhar também com **o aspecto morfossintático** destes marcadores temporais, de forma paralela, gradativa e sequencial ao longo das duas séries.” (São Paulo, 1977, p. 32 [Destaque do original])

Destacam-se, na passagem acima, as informações referentes à opção teórico-metodológica que orienta a elaboração do documento, e, também, em função dessa opção, o caráter formador que se confere ao texto — o que se percebe na imagem de leitor que projeta quando dos conhecimentos a ele atribuídos, e às alterações que propõe operar em relação a esses conhecimentos. Desse modo, conceitos e léxico distintos daqueles comuns à tradição gramatical são apresentados ao leitor dos Subsídios: termos como “tempos verbais”, “advérbios”, “locuções e expressões adverbiais de tempo” têm uma nova referência apresentada (“marcadores”), seguida de sua definição (“Os marcadores são utilizados para organizar os diversos aspectos que o tempo pode assumir na frase”). Opera-se um releitura de termos do discurso adversário segundo as regras do discurso agente –

neste caso, o discurso fundamentado nos modernos estudos da linguagem.

Dessa conjunção de perspectivas, a oralidade pode então ser tomada como objeto de ensino com status semelhante àquele atribuído à escrita, guardadas as distinções de complexidade de uma e de outra, que se sugerem no documento:

“Enquanto as atividades orais trabalham só com períodos compostos pouco extensos, as atividades escritas propõem uma exercitação que parte da organização do período composto até chegar, gradativamente, à organização do parágrafo e do texto narrativo. Nas atividades escritas são enfatizados os sentidos estabelecidos pelos conectivos lógicos **de tempo** e de **causa-efeito** na construção da narrativa.” (São Paulo, 1977, p. 61 [Destaques do original])

Outros elementos que mostram a vinculação a aspectos próprios aos modos como a tradição gramatical concebe a norma linguística, e sua relação com o padrão da escrita, podem ser percebidos no item em que se apresentam os resultados referentes à estruturação sintático-semântica, em que predomina léxico próprio à gramática tradicional (item “a”); ou em que concordância (nominal ou verbal) diversa da considerada padrão é apontada como “problema”:

“a) predomínio das frases ligadas por adição e justaposição, sendo que o processo de subordinação restringiu-se ao emprego das conjunções “quando”, “que”, “porque”;
b) problemas relativos à concordância nominal e verbal: concentração de traço de pluralidade nos determinantes e não flexão do verbo no plural.” (São Paulo, 1977, p. 19).

Destacam-se, com esses elementos, não falhas nos modos de proceder na produção e análise de dados, mas apenas o fato de que a (norma) escrita se constituiu em referência para o trabalho com dados de ensino de língua materna, mesmo num momento em que se teria atribuído à oralidade maior importância em relação ao ensino, ou em que o paradigma que começava a ser apropriado para tratar de questões de linguagem na escola era o das ciências da linguagem (c.f.: Autor, 2007) – com base em que se considerariam as ocorrências encontradas na pesquisa, não como problemas, mas como registros de diferenças entre variedades linguísticas.

Antes que evidenciar uma contradição produzida pelo encontro de dois paradigmas distintos e em situação de oposição, quais sejam, o das ciências da linguagem e o da tradição gramatical, o que se percebe é que a aproximação de ambos se realizou de modo a constituir regras semânticas que reconfiguraram o discurso sobre ensino de língua portuguesa, reordenando as posições que nele ocupam o discurso da ciência e o da tradição gramatical, produzindo-se assim novas possibilidades de referir elementos de linguagem em contexto de ensino.

Assim, se, a princípio, é o trabalho com a oralidade que permite a construção do acesso aos dados sobre a produção de textos na escola, segundo metodologia científica, a própria

construção desse acesso implica em reapropriações e deslocamentos dos princípios teóricos e metodológicos que tornaram tal processo possível. Se o acadêmico se volta sobre o contexto de ensino com o objetivo de tornar possível a produção de elementos pedagógicos, esse próprio movimento altera as bases linguísticas em que se estaria assentada a pesquisa realizada: ao tomar a oralidade em contexto de ensino como ponto de partida para as demais considerações a respeito de linguagem e ensino de língua, os elaboradores dos Subsídios promoveram a aproximação entre as perspectivas científico-metodológicas das ciências da linguagem e as perspectivas teórico-metodológicas próprias ao ensino de língua materna.

Ao assim proceder, possibilitaram a apropriação da escrita como objeto de investigação segundo princípios diversos daqueles próprios aos estudos modernos e daqueles próprios aos estudos tradicionais.

No mesmo sentido, também devido ao fato de os parâmetros científico-metodológicos dos estudos da linguagem terem sido aplicados em contexto de ensino (que coloca em jogo questões de norma, estranhas ao paradigma das ciências linguísticas), da relação entre o acadêmico e o pedagógico produziu-se ainda uma outra reordenação, segundo a qual a própria oralidade passou a ser tomada como objeto de análise em função de perspectivas teóricas que se diferenciam das produzidas pela Linguística Moderna. Nesse sentido, o referencial para a análise dos dados de oralidade foi construído também com base em elementos tomados ao padrão da escrita, associados a conceitos emprestados à tradição gramatical.

4. As bases semânticas para o tratamento discursivo do ensino de língua portuguesa

No processo de reordenação discursiva que se opera no momento histórico estudado, com o agenciamento, para o tratamento do ensino de língua portuguesa, tanto de elementos metodológicos próprios às ciências da linguagem, quanto de elementos próprios aos estudos tradicionais, promove-se o reposicionamento da oralidade e da escrita nos modos como percebida a relação entre essas modalidades, que passam a ser consideradas não mais em situação de oposição (com a sobrevalorização relativa da escrita, como no caso dos estudos tradicionais), ou de exclusão (como para a constituição do objeto da ciência Linguística, por exemplo), mas de *complementaridade*, ocupando posições num *continuum* que se orienta *da menor à maior complexidade*, em conformidade com as bases semânticas do discurso em que se produzem os enunciados em análise. É o que se evidencia quando apresentada, nos Subsídios, a “organização da sequência da aprendizagem (série de atividades)”:

“1. Entrosamento das atividades de linguagem oral e escrita, centrando-as em torno do objetivo e conteúdo comuns. Assim, as atividades de linguagem oral/escrita de cada Unidade propiciam ao aluno a oportunidade de exercitar um

mesmo conteúdo em duas situações distintas, mas interdependentes, respondendo a estímulos e procedimentos diversificados, determinados pelas características próprias de cada tipo de código. As atividades orais requerem do aluno respostas mais imediatas e do professor, um maior dinamismo na proposição dos estímulos a fim de evitar o desinteresse do aluno. Já as atividades escritas, dependem de elaboração mais cuidada por parte do aluno e o professor terá de esperar um tempo maior para obter a resposta que deseja em cada fase de uma exercitação proposta.” (São Paulo, 1977, p. 24)

Na passagem acima é possível observar a função que se atribui, na proposta, para as relações entre oralidade e escrita, e do papel de mediadora que possui a primeira, no que se refere ao desenvolvimento da segunda: a maior simplicidade da oralidade subsidiaria o trabalho linguístico em sua direção à maior complexidade, o escrito. Esse fato se torna ainda mais evidente na passagem subsequente à acima referida:

“2. Em todas as unidades, o ponto de partida é sempre a linguagem oral. Não se entenda, entretanto, que sejam atividades centradas na linguagem oral espontânea dos alunos. O que se procurou fazer foi apresentar sempre um estímulo concreto como padrão a ser adquirido e que facilitasse, posteriormente, o desenvolvimento de habilidades de estruturação da linguagem escrita (narrativa-descritiva). Como a linguagem oral trabalha, necessariamente, com fragmentos menos extensos do discurso, as atividades de linguagem escrita tomam como pressuposto de aprendizagem as atividades desenvolvidas em linguagem oral. Esta ênfase no oral justifica-se também, porque *o desenvolvimento do texto escrito se coloca como a manifestação mais complexa da aprendizagem de qualquer habilidade linguística, de modo que a exercitação com a linguagem oral, sendo anterior, vem preparar o terreno para o desenvolvimento da organização da escrita.*” (São Paulo, 1977, p. 24 [Destaques para o momento])

O mesmo percurso do menos para o mais complexo, do menos para o mais abstrato, se encontra nas partes do documento referentes à produção de textos. Nessas seções, a sequência de atividades propostas se inicia na produção do texto narrativo, passando pelo descritivo, finalizando-se com a produção do texto dissertativo. Para cada um dos tipos de texto a serem produzidos, respeita-se a ordem sequencial que parte da oralidade para a escrita: o objetivo dos trabalhos é levar o aluno a ser um produtor de textos escritos dissertativos, que se caracterizariam pela maior complexidade e maior abstração.

A passagem a seguir, do Guia Curricular, ilustra a atuação desse princípio nas considerações a respeito do ensino de língua portuguesa:

Partindo de sua própria linguagem o aluno será levado a reconhecer e utilizar formas características de outros registros (por exemplo, o do professor). Este papel da gramática está ligado ao desenvolvimento mental e aos processos de equilíbrio e nos dá maior possibilidade de compreender *o processo de*

contínuo desenvolvimento linguístico de um falante. (São Paulo, 1975, p. 4 [Destaques para o momento])

A própria relação entre os documentos oficiais para o ensino, publicados no período, segue o princípio da necessidade de ampliação da oferta de recursos. Assim, os Subsídios se apresentam com o objetivo de ampliar as possibilidades oferecidas pelo Guia Curricular. Nesse caso, os Subsídios teriam sido elaborados a partir da necessidade de suprir necessidades que se encontrassem nas proposições curriculares em sua relação com a prática pedagógica. De acordo com esta vinculação, esses documentos indicam estar fundamentados:

“- nos Objetivos Gerais e Específicos do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau;
- na aplicação de determinados pressupostos teóricos das ciências da linguagem no ensino de Língua Portuguesa;
- no levantamento e análise das dificuldades mais comuns detectadas em alunos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau.” (São Paulo, 1977, p. 15)

Em seus dois volumes, oferecem “sugestões de atividades que podem ser complementadas e enriquecidas pelo professor à medida que ele julgue que as atividades sugeridas não são suficientes para cobrir dificuldades mais profundas de alunos mais carentes” (São Paulo, 1977, p. 27).

Os modos como organizadas as propostas realizadas se fazem de acordo com a sequência das séries então implementadas para o ensino básico. Agrupam-se, no primeiro volume, sugestões de trabalho para as 5ªs e 6ªs séries, e, no segundo, para as 7ªs e 8ªs. Tal agrupamento se fez, segundo os autores, a fim de que o professor adequasse gradativamente a progressão das atividades de acordo com a “situação concreta de suas classes” (idem). Percebe-se, nesse enunciado, que a base semântica do *aumento gradativo de complexidade* atua tanto para a produção da proposta acadêmica, quanto na seriação proposta pela instância oficial responsável pelo ensino, quanto para a organização das ações previstas para o plano do pedagógico.

As relações interdiscursivas em que se constitui o ensino de língua portuguesa em objeto de discurso parecem ter sua possibilidade de operacionalização nos semas de *processo*, de *continuidade* e de *complexificação*. Esses semas encerram os traços semânticos comuns às diversas perspectivas sobre ensino e sobre linguagem em jogo no momento histórico observado, de modo a articulá-las num conjunto de enunciados ordenados segundo regras específicas.

Desse modo, o princípio aqui denominado de *processo contínuo de complexificação* constituiria um traço semântico que regularia as relações interdiscursivas estabelecidas entre o oficial, o pedagógico e o acadêmico, no momento histórico observado: assim, o mesmo princípio se encontra na proposta de organização curricular do ensino fundamental de oito anos, implementado por força de Lei; na noção de desenvolvimento como ampliação das possibilidades linguísticas e culturais do aluno segundo um processo de

constante criação e recriação de realidades e consciência, e da produção de novas possibilidades cognitivas para a investigação, a explicação, a invenção; e na concepção de aquisição da linguagem como desenvolvimento “da habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso”.

Uma vez que é um traço constituinte das bases semânticas que fundamentam a produção discursiva em questão, o princípio do *processo contínuo de complexificação* se estabelece como condição necessária de produção da própria formação discursiva. Dessa maneira, ele não apenas especifica determinadas relações dentre as possíveis entre os discursos existentes no campo em análise, define os modos de apropriação de conceitos e saberes, seleciona quais os temas são válidos, e ordena a própria definição dos objetos de discurso, mas também garante a insuficiência dos enunciados produzidos, determinando a necessidade de continuidade do processo discursivo. O referido princípio, portanto, contém um fator de retroalimentação que atua sobre a própria produção discursiva que fundamenta. O *processo contínuo de complexificação* parece regular a relação entre os discursos oficial, acadêmico e pedagógico de modo que as insuficiências de um dos discursos requeiram a produção de subsídios pelo(s) outro(s).

A projeção desse princípio se observa também na necessidade que se apresenta aos elaboradores dos Subsídios de obter, por meio de atividades de pesquisa, dados, no plano do pedagógico, para a elaboração de proposta didática oficial. Essa necessidade se evidencia no fato mesmo de se registrar, em documentos oficiais de referência para o ensino, o processo de pesquisa realizado a fim de se conhecer a realidade linguística encontrada em contexto de ensino:

“Partindo-se da intenção básica e fundamental de se atingir o objetivo geral – “desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social” –, e como fora evidenciado pela análise crítico-avaliativa que **todos** os objetivos específicos o cobriam de forma abrangente, restava delinear o perfil das dificuldades de comunicação oral e escrita dos alunos para selecionar quais os objetivos específicos com que trabalhar.” (São Paulo, 1977, p. 17 [Destaque do original])

A pesquisa realizada não teve como objetivo, segundo seus organizadores, conhecer amplamente o universo a ser atingido pela proposta que seria apresentada, ou oferecer elementos que pudessem ser generalizados. A investigação teve um caráter diagnóstico e serviria como referencial para as tomadas de decisão quanto aos objetivos a serem estabelecidos para as atividades apresentadas nos Subsídios:

“Cabe observar, ao final desta exposição, que os resultados levantados neste tipo de avaliação diagnóstica não têm certamente poder generalizador. O levantamento foi feito, no entanto, para que se pudesse tomar contato com problemas concretos de linguagem de alunos de 5ª a 8ª séries e para que se pudesse ter também um ponto de partida para a elaboração das atividades do material de ensino.” (São Paulo, 1977, p. 21).

Um primeiro olhar poderia sugerir que a relação projetada dos Subsídios com seu leitor previsto, no caso, o professor, teria sido realizada por meio da construção de um princípio de autoridade, fundamentada na legitimidade do científico, e não segundo relações instauradas com base no compartilhamento de saberes sobre ensino, produzidos em contexto escolar, em função do trabalho docente.

Porém, a observação mais atenta dos documentos revela que não se trata de construir um princípio de legitimidade ou de autoridade frente ao leitor, pois o que está em jogo não é, de fato, um conhecimento que deveria ser, a princípio, compartilhado pelos sujeitos envolvidos na elaboração e recepção do documento. Num outro sentido, parece se tratar da necessidade de responder à insuficiência da produção discursiva gerada pelo princípio do *processo contínuo de complexificação*. Como referido anteriormente, as relações interdiscursivas se estabelecem, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, em função da necessidade de produzir elementos para responder a essa falta constitutiva.

Nesse processo, não se encontra de fato uma tentativa de persuasão do destinatário dos documentos quanto a uma determinada concepção de linguagem ou de ensino, mas observa-se que não apenas o destinatário, mas também o locutor, têm suas posições redefinidas com a reordenação discursiva que se opera nas relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial, como ilustrado pela passagem a seguir:

“Finda a etapa de análise dos objetivos do Guia Curricular e dos dados de linguagem oral/escrita, passou-se para uma fase de tomada de decisão quanto aos objetivos, conteúdo, organização do conteúdo e metodologia de ensino a ser elaborado. (...)” (idem, p. 21)

Nessa passagem, ora o acadêmico, ora o pedagógico, se voltam sobre o oficial: o acadêmico se volta sobre o oficial, para a análise da própria documentação de referência e para análise dos dados produzidos a partir dessas diretrizes (como se observa na primeira parte do período destacado: “Finda a etapa de análise dos objetivos do Guia Curricular e dos dados de linguagem oral/escrita”); o pedagógico se volta sobre o oficial, para a construção de uma estrutura curricular e projeção de metodologia de ensino (como se observa na segunda parte do período em destaque: “passou-se para uma fase de tomada de decisão quanto aos objetivos, conteúdo, organização do conteúdo e metodologia de ensino a ser elaborado”).

Assim, apoiada no oficial e no pedagógico, a pesquisa possibilita o acesso ao contexto de ensino de modo a produzir informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas atividades de produção de textos, em razão dos conceitos e objetivos estabelecidos nos documentos oficiais de referência.

A possibilidade de a oralidade e de a escrita, no momento histórico em análise, se reposicionarem no discurso sobre ensino de língua portuguesa, parece se fazer, portanto, em função dos processos interdiscursivos de delimitação recíproca que se estabelecem nesse período entre o acadêmico o pedagógico e o oficial. Como visto, a relação oralidade-

escrita, colocada como base do ensino de língua portuguesa, é então concebida como um *continuum*, que se estrutura no sentido do mais simples ao mais complexo. Desse modo, não apenas a oralidade ocupa uma nova posição em seu tratamento enquanto objeto de ensino, mas também a escrita é reposicionada. Reconfigura-se, assim, o ensino de língua portuguesa enquanto objeto de discurso, não segundo regras semânticas próprias aos estudos linguísticos, ou próprias à tradição gramatical, mas num processo discursivo em que elementos de um e outros dos discursos em concorrência são agenciados em função de regras semânticas específicas do discurso sobre ensino de língua portuguesa, num jogo interdiscursivo em que o acadêmico, o oficial e o pedagógico redefinem mutuamente suas funções e suas faltas, suas trocas e seus limites.

5. Considerações finais

A análise do Guia Curricular e de seus Subsídios evidencia que não prevaleceram, em documentos produzidos com a mediação de instâncias oficiais, no período estudado, concepções de ensino e de linguagem fundamentadas na teoria da informação, ou direcionadas pela necessidade da comunicação e da expressão, concebidas independentemente das modalidades por intermédio das quais pudessem se realizar. Há, nas propostas elaboradas no período, a concepção de uma relação bastante integrada entre pensamento e linguagem, concepção que fundamenta uma determinada idéia de comunicação, mas também de criatividade (num sentido muito bem delimitado em suas diferenças com relação à crença na liberdade criadora, que se teria feito moda no período)⁴.

A reordenação discursiva que se observa no período parece se fundamentar na existência de uma regra semântica comum que opera na relação interdiscursiva em que se constituem os discursos acadêmico, pedagógico e oficial. Assim, o princípio do *processo contínuo de complexificação* operou semanticamente sobre os modos de constituição do ensino de língua portuguesa em termos acadêmicos, como se observou quanto à relação oralidade-escrita; operou sobre a constituição da organização curricular oficial para o ensino de oito anos, tal como estabelecido pela Lei 5.692/71 e seus complementos; e operou sobre a distribuição de conteúdos e estabelecimentos de métodos de ensino nas proposições curriculares elaboradas no momento histórico observado. Desse complexo de relações, ordenado em torno de uma base semântica comum, produziu-se a redefinição do ensino de língua portuguesa enquanto objeto de discurso.

Com essa redefinição, alteraram-se os modos como concebida até então a relação oralidade/escrita, porém não segundo princípios próprios à teoria da comunicação.

De fato, as considerações em torno do ensino da oralidade conferem maior relevância a esta modalidade, no período em questão, quando comparadas aos modos como concebido o ensino de português segundo a perspectiva considerada *tradicional* (fundamentada na gramática normativa e na escrita dos grandes autores da literatura). Entretanto, tal relevância não retoma elementos do ensino da modalidade oral tal como realizado em momentos históricos ainda anteriores, quando direcionado por elementos da retórica com

objetivos de promover o *falar bem*.

No mesmo sentido, no tratamento do ensino da modalidade oral nos documentos oficiais, ou em seu tratamento segundo referenciais teóricos desenvolvidos academicamente, não se encontra a prevalência dos princípios da teoria da informação, ou apenas o objetivo de formar o indivíduo capaz de se comunicar para desenvolver tarefas cotidianas.

No momento histórico considerado, a constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso se realizou em função de novas condições discursivas, que possibilitaram o estabelecimento de novas relações entre ciências da linguagem e tradição gramatical, promovendo o reposicionamento tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita enquanto objetos do ensino de língua portuguesa. Assim, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, tal como configurado no momento histórico em questão, reordenam-se as posições ocupadas pelos estudos modernos da linguagem e pelos estudos gramaticais tradicionais, de modo que da relação polêmica estabelecida entre ambos se produzam elementos que possibilitem aproximar oralidade e escrita segundo um princípio de complementaridade, fundado na idéia de uma gradação de complexidade.

Se tanto para os estudos modernos da linguagem, quanto para os estudos tradicionais, o objeto de conhecimento se constitui com base na exclusão ou na oposição entre as modalidades, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, no período em questão, o objeto de conhecimento se constitui com base numa regra semântica própria a esse discurso, a que aqui se denominou de princípio do *processo contínuo de complexificação*. Esse princípio regula a relação entre o discurso sobre ensino de língua portuguesa e os discursos concorrentes no campo discursivo em análise, estabelecendo os modos de tratamento de um discurso em relação a seu(s) outro(s).

É nesse sentido que se afirma não se tratar a constituição de temas e objetos de ensino apenas de um processo de transposição didática, mas de conhecimentos que se estruturam segundo regras discursivas que se constituem nas condições próprias ao contexto de ensino. Não se reproduzem, no processo de escolarização, portanto, idéias produzidas em outros lugares, mas produzem-se saberes e práticas próprios, segundo regras discursivas específicas.

No presente trabalho, observaram-se os modos de constituição do ensino de língua portuguesa, em contexto brasileiro, com base em documentos curriculares oficiais elaborados num determinado momento histórico. Assim, consideraram-se elementos externos à escola para a consideração de questões de ensino. Porém, se se mostre pertinente a hipótese com que aqui se trabalha, as características apontadas nas propostas curriculares analisadas podem ser projetadas também para o interior da escola, uma vez que teriam se estabelecido aí as mesmas bases semânticas que regularam as relações interdiscursivas observadas no período estudado.

Notas

1. Neste artigo apresentam-se resultados de pesquisa financiada pelo CNPq.
2. Opta-se pela denominação “História das Disciplinas Escolares”, em lugar de outras possíveis — “História das Disciplinas Curriculares”; “História das Matérias Escolares”; “História dos Saberes Escolares”; “História dos Conteúdos Escolares” (Souza Júnior & Galvão, 2005) —, pois essa referência parece ser a mais apropriada para os objetivos do presente trabalho quanto a observar de que modo a reordenação de saberes, a redefinição de conteúdos, contribui para o estabelecimento dos limites de uma disciplina e de sua inserção curricular.
3. Conforme aponta Soares (2002), a retórica foi gradualmente perdendo lugar para o trabalho de interpretação de textos escritos: nas décadas iniciais do século XX, em lugar do *falar bem*, algo já não tão valorizado socialmente, encontra-se o *escrever bem*, já então exigência social.
4. Discussão em torno dos modos como compreendida a referência a “criatividade” em documentos sobre ensino de língua portuguesa publicadas nesse período histórico é encontrada em Franchi (1988).

Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, C.M.F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M.A.T. de; RANZI, S.M.F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRUNER, J. *O processo da educação*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1968.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n° 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 2ª edição, 1991.
- CORREIA, M.F.B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8(3), p. 505-513, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: CENP, 1988.
- GATTI Jr, D. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.42-71, Jan/Jun, 2009.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 7ª edição, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Editora Pontes, Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.
- PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução de Ana Maria Dischinger e Heloísa Monteiro Rosário. In *Cadernos de Tradução*. Instituto de Letras – UFRGS. N° 01, 2ª ed., nov. 1998 [1983].
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo: CERHUPE, 1975.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º Grau*. São Paulo: CENP, 1977.
- SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA JÚNIOR, M. & GALVÃO, A.M.O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez, 2005.

Correspondência

Emerson de Pietri - Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: pietri@usp.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
