

# CIRCULAÇÃO DE SABERES E MEDIAÇÃO INSTITUCIONAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa

---

Émerson de Pietri  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo

## Resumo

Neste artigo, observa-se como as relações entre a norma pedagógica oficial e a divulgação de conhecimentos para a formação do professor em serviço constituem uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa produzida no Brasil, na década de 80 do século XX. A análise procura mostrar como essas relações estão submetidas não apenas à perspectiva teórica que fundamenta a apresentação de alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, mas também aos diferentes posicionamentos que as instâncias oficiais assumem ao (re)editar o documento em questão, em diferentes momentos históricos. Diferentes tensões são produzidas nas relações entre as concepções teóricas de linguagem e de ensino que fundamentam a proposta curricular, a recepção que o texto projeta quanto à sua leitura pelo público-alvo, e os papéis atribuídos ao ensino e ao professor pelos órgãos governamentais responsáveis pela Educação. Parte-se do princípio de que essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto, e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões.

**Palavras-chave:** currículo; formação de professores; ensino/aprendizagem de língua materna.

## Abstract

Different understandings of conceptions such as “teaching”, “school” and “language” are found in a Portuguese language curricular proposal, produced in Brazil, in the 1980s. Aiming at characterizing these differences, this paper observes: i) the role played by an Education Department in the construction of a Portuguese language curricular proposal, and the main characteristics of its discourse; ii) academic discourses that founded, in that document, teaching change proposals; iii) the tension degrees resulting of different editions of the document. This article analyzes the understandings that may result from different aims attributed to the same document in different historical moments.

**Key words:** curriculum; in-service teacher education; first language teaching.

## 1. Introdução

No Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino.

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como *propostas curriculares*, *parâmetros curriculares*, ou *diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

Dado esse caráter híbrido dos documentos oficiais que propõem mudanças no ensino, analisa-se, neste artigo, como as relações entre normatização e formação constituem uma proposta curricular oficial para o ensino de Língua Portuguesa. O objetivo é observar como os conhecimentos produzidos na academia são apropriados num documento produzido com a mediação de uma instância governamental, e que efeitos esse processo de mediação opera sobre a recepção que o texto projeta quanto a sua leitura. Pretende-se mostrar que a concepção de linguagem que fundamenta a proposta curricular em questão, além de subsidiar as reflexões a respeito do ensino de Língua Portuguesa na escola, e das mudanças pelas quais o ensino deve passar para se tornar satisfatório, direciona a própria organização textual desse documento e, nesse sentido, encontra-se em consonância ou dissonância em relação às diversas perspectivas sob as quais o documento é produzido e/ou (re)editado.

O documento observado neste trabalho foi produzido nos anos finais da década de 80 do século XX, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>1</sup>. A *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*<sup>2</sup> (doravante “Proposta Curricular”) se propõe a oferecer, ao professor, alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, fundamentadas em concepção sócio-interacionista de linguagem.

Considerando que esse texto tenha como seu leitor principal o professor em atividade — o que se pode presumir com base na circulação do documento, que se faz internamente à rede pública de ensino do Estado de São Paulo —, e que muito do texto seja voltado para informar sobre concepções de linguagem e ensino — que entram em confronto com concepções que se pretende modificar ou substituir —, é possível caracterizar a Proposta Curricular como um documento com o objetivo de promover a formação em serviço, ou, nos termos sugeridos por Marin (1995), a educação continuada<sup>3</sup>. O texto tem o objetivo de promover a adesão desse leitor quanto a ocupar uma posição no discurso em que o documento se produz.

Nesse sentido, a observação do texto da Proposta Curricular possibilita conhecer as relações que se estabelecem entre educação continuada de professores e instâncias responsáveis pelo ensino, considerando-se que a formação em serviço, neste caso, está

relacionada à autoridade de um determinado saber, o saber científico.

Como se pretende mostrar, a concepção sócio-interacionista que fundamenta a produção do texto da Proposta Curricular, ainda que tenha como um de seus objetivos conferir autonomia à escola e ao professor em seu trabalho, é sobredeterminada pela mediação da instância oficial que fomenta a elaboração do documento. Serão observadas duas edições da Proposta Curricular. A observação de duas edições do documento se faz em função de que cada uma delas acontece em um momento histórico específico, e, em função dele, dirige-se ao leitor assumindo diferentes posicionamentos.

As diferentes posições que ocupa, e os efeitos de sentido que esse reposicionamento produz, constituem um lugar interessante para se observar as relações entre produção de conhecimento em instituições acadêmicas, a circulação desse conhecimento com fins de formação de professores, e a mediação realizada por órgãos oficiais responsáveis pela Educação.

Nesse sentido, se é necessário observar as diferentes apropriações (no sentido que lhe confere Chartier (1990)) realizadas nos processos de recepção dos materiais que circulam socialmente, uma outra perspectiva também é necessária, no sentido de conhecer como se realizam as apropriações desses materiais por lugares sociais institucionalizados — no caso, instâncias oficiais ligadas a órgãos de governo —, e, em relação a essas apropriações, conhecer as estratégias utilizadas por essas instâncias para direcionar as demais apropriações do texto que se dá a ler (c.f.: Chartier, 1996).

## **2. As condições de produção da *Proposta Curricular***

Principalmente a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de Língua Portuguesa no país. Dentre esses documentos, há aqueles produzidos por instâncias oficiais responsáveis pela educação: na década em questão, as Secretarias Estaduais de Educação foram responsáveis pela elaboração de propostas curriculares de ensino das diversas disciplinas componentes do currículo, dentre elas, a disciplina de Língua Portuguesa.

Observando os pontos em comum a diversas dessas novas propostas de ensino de Língua Portuguesa, Geraldi, Silva & Fiad (1996) destacam “a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna”:

*“a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística.”* (p. 325-26)

Nessas propostas, não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apóia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas vêem a linguagem como uma forma de *ação*, um lugar de interação humana: “o falante *age* sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala”<sup>4</sup>.

Nos dizeres de Matêncio (2004, p. 223):

“(...) o interacionismo evidencia que os conhecimentos são elaborados em atividades de linguagem — portanto coletivas —, as quais, de um lado, organizam e medeiam as interações entre o sujeito e a realidade, nas quais, por outro lado, o sujeito interage com outros. (...)”

A concepção sócio-interacionista busca contextualizar o ensino de língua dentro de um espaço histórico cultural específico para cada situação: “não se fala de uma criança ideal, mas de uma criança que está dentro de um contexto X e que a escola está dentro deste contexto também, faz parte de um grupo cultural, de um grupo sócio-econômico” (Freitas, 1994, p.79).

A Proposta Curricular em questão é produzida com o objetivo de ser uma alternativa à organização curricular existente, e de oferecer possibilidades de mudança em função da concepção de linguagem em que se fundamenta. Essa alternativa se marca em relação ao que se pretende modificar: em sua *Apresentação*, a Proposta Curricular se coloca “contra a lista de objetivos”, “contra o planejamento rígido”, e atenta aos “problemas quanto à seriação”, aos “pontos de programa”, às “sugestões metodológicas”.

Uma vez que a Proposta Curricular se dirige a um professor em atividade, mais que apresentar uma proposta curricular — isto é: propor a organização dos temas ou conteúdos a serem considerados pedagogicamente em função da organização escolar de uma determinada disciplina — apresenta de fato um conjunto de concepções a respeito de língua/linguagem e ensino, e, a partir delas, realiza discussões a respeito do objeto de ensino da disciplina *Língua Portuguesa* que seja mais adequado, em contraposição a outras concepções e objetos que seriam insatisfatórios.

Como seu objetivo é o de levar a alterações no ensino de Língua Portuguesa, o texto da Proposta Curricular se constitui com base em contraposições em relação à concepção de ensino que pretende modificar.

O discurso em que se produz o texto da Proposta Curricular se organiza em torno de uma relação polêmica: ao *preestabelecido*, marcado negativamente em seu texto, a Proposta Curricular contrapõe as necessidades colocadas pela noção de *interação*, que supõe o *factual*, o *imprevisto*, o *contingente*. Nesse sentido, afirma que “o professor deve buscar as respostas às questões (sobre *por que* e *para que* ensina) em função do contexto em que trabalha”, pois “cada classe é uma classe, um agrupamento social com uma

realidade própria”. Assim, considera inadequado o ensino de Língua Portuguesa centrado no trabalho com palavras ou frases, uma vez que a atividade lingüística, que se realiza como discurso ou texto, produz-se na interação entre sujeitos localizados em contextos específicos. Uma vez que a interação se faz em função do contexto social em que os sujeitos se encontram, não seria possível uma proposta de ensino que dispusesse de antemão os conteúdos a serem trabalhados e a forma como eles se organizariam didaticamente.

Fica deste modo estabelecida a relação polêmica em que se produz o discurso a que pertence o texto da Proposta Curricular: à noção de *interação* se associa a noção de linguagem como atividade humana, histórica e social, que se contrapõe a concepções de linguagem que a consideram uma atividade escolar, ordenada numa dada disciplina, de caráter exclusivamente gramatical (neste sentido, *gramática* está associada a *normatização*), e confundida com um código. Esta relação polêmica organiza a produção textual da Proposta Curricular:

“A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social.” (*Proposta Curricular*, p. 16)

“Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação.” (ibidem)

“Também não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação.” (ibidem)

Nas passagens acima é possível observar como a organização textual se faz em função da polêmica em que se estrutura o discurso em questão: há um discurso adversário, a que se poderia denominar “tradicional”, marcado negativamente por considerar a linguagem como código, como atividade escolar de caráter gramatical, em função de que se organizam tradicionalmente os currículos, de forma rígida, seriada, como pontos de programas a cumprir; a polêmica que se estabelece em relação a esse discurso adversário é constitutiva do discurso que propõe mudanças, que tem sua identidade produzida com base nesse processo de delimitação recíproca.

Como o objetivo é modificar as concepções de linguagem e de ensino do professor, mas, ao mesmo tempo, não entrar em choque com esse professor, a fim de garantir que ele adira a essa proposta de mudança, o enunciador simula, no texto, a proximidade com o destinatário ao supostamente compartilhar com este os perigos do equívoco:

“(…) Se conseguirmos que ele [o conceito de trabalho] esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, como prática de um sujeito em uma ação transformadora, estaremos conseguindo formar, em nossos alunos, uma capacidade lingüística plural, pela qual poderão inclusive, de quebra, dominar as

regras gramaticais, os artifícios da retórica e da argumentação, os rótulos fornecidos pela história literária. Isso, sem a metade de nossos bloqueios de expressão verbal.” (*Proposta Curricular*, p. 19)

Encontram-se, na passagem acima, diversas marcas que mostram a busca do enunciador por se apresentar como alguém que compartilha com o destinatário os mesmos problemas, interesses e objetivos, colocados como um projeto em comum (“se conseguirmos”; “nossas preocupações pedagógicas”; “estaremos conseguindo formar”; “nossos alunos”).

Na seqüência, ainda na busca de promover a adesão do destinatário às novas propostas, o texto faz uso de registro informal quando refere o fato de enunciador e destinatário compartilharem determinadas características (“Isso, sem a metade de nossos bloqueios de expressão verbal”).

### **3. A concepção sócio-interacionista e a organização textual da *Proposta Curricular***

A seguir, será observado como a concepção de linguagem que fundamenta a Proposta Curricular direciona sua organização textual. Serão observados os aspectos relativos à relação enunciador-destinatário, à dêixis (segundo uma perspectiva discursiva), e ao trabalho com a heterogeneidade.

#### **3.1. A relação enunciador/destinatário**

Partindo-se da hipótese de Maingueneau (1997; 2005a) de que a produção discursiva se faz de acordo com uma semântica global, com base num sistema de restrições, considera-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. Nesse sentido, a observação de elementos constituintes de determinada estruturação 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).

Maingueneau (1997; 2005a) considera a interdiscursividade como uma situação de delimitação recíproca entre discursos, fundamentada em relação polêmica. Considerado essencialmente heterogêneo, o discurso se constrói a partir de relações interdiscursivas. Ao ser considerada 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*, estabelece-se a precedência do interdiscurso sobre o discurso.

Desse modo, a identidade discursiva se estrutura a partir de relações interdiscursivas,

caracterizadas por se fazer como uma interação semântica entre discursos. Essa interação se constitui como um processo de tradução, de *interincompreensão* regrada, em que um sistema de regras define a especificidade de uma enunciação com base numa coerência global. Segundo Maingueneau (2005a, p. 22):

“(...) O caráter “global” dessa semântica se manifesta pelo fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto dos “planos” discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação...”

Concebido o sistema de restrições como um modelo de competência discursiva, considera-se que os enunciadores de um discurso dado apresentam o “domínio tácito de regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (idem, p. 23).

A investigação sobre os modos de estruturação textual permite observar os processos de delimitação recíproca entre os discursos que constituem o espaço discursivo<sup>5</sup> que venha a ser delimitado pelos interesses específicos da análise que se pretende desenvolver.

Assim, a partir da observação das características textuais da Proposta Curricular em análise, é possível caracterizar as relações interdiscursivas com base nas quais se constitui o discurso em que se materializa o documento. A materialidade textual é, então, um lugar que possibilita a construção de hipóteses a respeito do funcionamento discursivo que se pretende investigar.

Como referido, a Proposta Curricular observada se fundamenta em concepção sócio-interacionista de linguagem. Essa fundamentação teórica não constitui o documento em questão apenas como conjunto de conhecimentos sobre linguagem a serem divulgados, mas, elemento integrante das polêmicas constitutivas do discurso em que a Proposta Curricular se produz, determina a própria organização textual.

Considerando-se a fundamentação teórica da Proposta Curricular, um aspecto relevante para observação diz respeito a como é construída, textualmente, a interação entre enunciador e destinatário.

Dado seu caráter híbrido, o documento em análise pode apresentar diferentes modos de interação entre enunciador e destinatário: em determinados momentos de seu texto (em que apresenta os “subsídios para a reflexão curricular”), sob influência da concepção de linguagem que defende, e da perspectiva de que a Proposta Curricular se produzira por meio da ação de todos os atores envolvidos com o ensino — entre eles, o professor —, o documento simula uma relação de *corpo presente* (c.f. Signorini, 1999), isto é, uma relação em que os interlocutores se encontram próximos no tempo e no espaço, num contexto de produção de textos próprio ao universo da oralidade.

Porém, por se tratar de documento que se caracteriza por ser também de normatização, em determinados momentos o texto assume um tom mais categórico, próprio a documentos dessa natureza.

Além disso, constituem também o texto da Proposta Curricular passagens em que assumem a palavra os responsáveis pela publicação do documento, no caso, os representantes da Secretaria Estadual de Educação. Nessas passagens, é possível encontrar características de regulação próprias a documentos normativos de caráter oficial.

Nestes dois últimos casos, que representam uma pequena parte do documento — porém não menos importante e decisiva em relação à apropriação do texto pelo leitor —, a interação enunciador/destinatário se faz de acordo com o universo letrado (c.f.: Marcuschi, 2004), apresentando características de interação de *corpo ausente*, isto é, uma relação em que os interlocutores se encontram distantes no tempo e no espaço.

Há, na tentativa de promover um tipo de interação mais próxima, a elaboração da perspectiva de um “nós” que compartilha o mesmo contexto, não apenas em relação ao ensino, mas também em relação ao próprio momento de produção textual, simulando que o processo de interlocução se realiza no momento mesmo em que o próprio texto que se dá a ler estaria sendo produzido — o que está de acordo com a noção de *texto* que a Proposta Curricular apresenta como satisfatória:

“Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. Por um lado, como vimos, esse processo implica no recurso a aspectos sistemáticos e a regras (lingüísticas, lógicas, conversacionais, ...) que permitem aos participantes da comunicação identificar-se e identificar o quadro lingüístico e cultural em que se situam. Por outro lado, exige uma atitude ativa e crítica, e mesmo uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto e co-responsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato.”  
(*Proposta Curricular*, p. 18)

Nesse sentido, a fim de construir a imagem de documento produzido a partir da interação de diversos atores, o texto da Proposta Curricular simula a presença do destinatário não apenas como um leitor, mas também como um ouvinte, isto é, simula que enunciador e destinatário compartilham o mesmo espaço no momento mesmo em que o texto é produzido; dessa maneira, simula-se, textualmente, um modo de interação em que falar/ouvir, ler/escrever, estejam imbricados. Na maior parte do texto da Proposta Curricular, a tentativa de aproximação entre o oral e o escrito, entre o oficial e o cotidiano, entre o institucionalizado e a ação transformadora, é constitutiva, e procura-se, quando não encenar, ao menos garantir que permaneça a referência ao fato de a produção textual da Proposta Curricular se realizar com base nas tensões resultantes de polêmicas e processos de delimitação, e da interação entre os diversos atores envolvidos no processo.

Desse modo, uma vez que a Proposta Curricular procura construir junto a seu leitor uma relação que esteja em consonância com a base teórica em que se fundamenta, produz-se tensão em relação ao lugar institucional em que é produzida e os modos de interação que um lugar como esse requer.

### 3.2. O trabalho com a dêixis

Uma das maneiras de construir a proximidade entre enunciador e destinatário se faz através do trabalho com a dêixis. Dêixis, aqui, não é compreendida em relação a datas e locais em que os enunciados efetivos foram produzidos, mas em relação ao espaço e ao tempo que cada discurso constrói em função de seu próprio universo, definindo uma instância de enunciação legítima e delimitando a cena e a cronologia em que a enunciação, no discurso, é autorizada (c.f.: Mainguenau, 2005a).

A construção do estatuto do destinatário como pertencente a um grupo, e a construção da idéia de proximidade espacial e temporal entre os grupos que compartilhariam o momento em que se produz o texto da Proposta Curricular — o que está de acordo com a semântica global do discurso a que pertence —, como já referido, são direcionadas pela noção de *interação*.

O duplo caráter produzido pela simulação de uma interação de corpo presente, num texto que participa, de fato, de interação de corpo ausente, pode ser observado no uso de verbos no imperativo plural (“pensem em outras situações e culturas”; “imaginem uma cultura”), e, dentre eles, em verbos que possuem em seu campo de significação a propriedade de apontarem para o lugar e o momento da enunciação: “*vejam* que é também com base nesse sistema de referência cultural”; “como podem *ver*, o conceito de trabalho (...)”. Além disso, do modo como usados, esses verbos se apresentam numa relação de hiponímia para com a noção mais ampla de *percepção*, o que, num contexto de exposição e discussão de idéias, confere um registro de informalidade à produção textual — o que é interessante para a Proposta Curricular em seu trabalho de aproximação entre o oficial e o cotidiano, por exemplo.

Dentro dessa organização em que o enunciador busca por aproximar-se do destinatário, são utilizadas construções que produzem a imagem de uma interação de corpo presente entre grupos: o grupo dos que produziram o texto da Proposta Curricular e o grupo dos professores para quem esta proposta foi produzida. Assim, é comum a presença da primeira pessoa do plural, que, além de compreender mais de uma pessoa do discurso, garantindo a imagem da interação, apresenta caráter dêitico, o que contribui para a construção da idéia de que enunciador e destinatário compartilham o cenário em que a interação é produzida<sup>6</sup>.

Há também o uso termos, que, se no texto são considerados pronomes referenciais — ou, por vezes, dêiticos textuais —, guardam a característica de também constituírem termos com caráter de dêiticos espaciais (“por que estamos *aqui* examinando o que é linguagem e como ela funciona?”; “como podem *ver*, o conceito de trabalho (e *aqui*, particularmente de linguagem como trabalho e extensão simbólica de ação do homem sobre os outros e sobre o mundo)”); “*vejam* que é também com base *nesse* sistema de referência cultural”<sup>7</sup>.

A associação desses termos a verbos no presente, ou a locuções com o verbo *estar* no presente do indicativo e verbo principal no gerúndio, além do uso da primeira pessoa do plural, garantem que, ao caráter de pronomes referenciais que esses termos possuem em relação ao texto, esteja associado o caráter dêitico que podem assumir em relação ao contexto extra-lingüístico: “estamos considerando”; “estamos entendendo”; “estamos aqui

examinando”; estamos usando”; “podemos entender”; “todos somos”; “é bom lembrar que”; “como podemos ver”. Desse modo, o trabalho com a dêixis é realizado também com base no uso do presente do indicativo, tempo verbal a que se atribui caráter dêitico (ou embreador).

Com base nos recursos acima referidos, constrói-se a imagem de um cenário compartilhado por enunciadores e destinatários, sugerindo que todos se encontram reunidos num mesmo espaço, no momento mesmo em que o texto se produz, e que todos são responsáveis pela sua produção.

### 3.3. O trabalho com a heterogeneidade

Neste momento, o objetivo é observar como a relação polêmica entre os discursos é elaborada textualmente no trabalho com a heterogeneidade, a fim de conhecer como as relações interdiscursivas se estabelecem. O objetivo é observar como a polêmica se elabora em conformidade com a concepção sócio-interacionista que fundamenta a Proposta Curricular.

O interesse recairá sobre o uso das aspas de conotação autonímica. Ao usar as aspas com esse objetivo, o locutor marca um distanciamento em relação à palavra que, ao mesmo tempo em que faz uso, mostra:

“Uma forma mais complexa da heterogeneidade se mostra em curso nas diversas *formas marcadas de conotação autonímica*: o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (sem a ruptura própria à autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim utilizado — marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por uma forma de comentário — recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro*.” (Authier-Revuz, 2004, p. 13).

As aspas não marcariam a imperfeição, a falta, o que pressuporia a existência de um discurso “ideal”, perfeito, que não precisaria fazer uso desse recurso. As aspas, como aponta Authier-Revuz (2004, p. 229), se encontram na *margin* de um discurso, no sentido de que uma *margin delimita e constitui*:

“As aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o *encontro com um discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um *trabalho* sobre suas bordas, um discurso se constitui em relação a um exterior. Essa borda é, a um tempo só, *reveladora e indispensável*: acompanhar o mapeamento das palavras aspeadas de um discurso é acompanhar a zona fronteira reveladora *daquilo* em relação ao que lhe é essencial distanciar: “Diz-me o que tu aspeias...”; ao mesmo tempo, é pelo fato de colocar algumas palavras como não apropriadas que um discurso constitui, em si

mesmo, o complementar dessas palavras: palavras essas plenamente apropriadas, às quais supostamente o locutor adere sem distância; é o trabalho constitutivo das aspas.” (ibidem)

Observe-se o uso das aspas na passagem a seguir, representativa do modo como a concepção sócio-interacionista de linguagem, que fundamenta a produção da Proposta Curricular, atua textualmente sobre o trabalho com a heterogeneidade:

“Também não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação.” (*Proposta Curricular*, p. 16)

Nessa passagem, a palavra *código*, marcada com aspas, é colocada numa situação de distanciamento, e, nesse sentido, numa zona fronteira. No exemplo em questão, em função do uso da primeira pessoa do plural (*nós*), não é possível atribuir definitivamente o uso das aspas como algo que marca o estranhamento em relação ao discurso que propõe mudanças, e, em consequência, o pertencimento da palavra ao discurso do outro, o discurso tradicional. Ao contrário: uma vez que o objetivo é promover a aproximação entre enunciatador e destinatário, o uso das aspas, neste caso, tem o objetivo mesmo de localizá-la nesta zona fronteira entre discursos, e mantê-la aí, sem atribuí-la, ao menos num primeiro momento, a um ou a outro, a fim de evitar o confronto direto com o discurso adversário (que pode ser o discurso de que participa o destinatário).

A palavra *código*, no discurso que propõe mudanças, é considerada pertencente ao discurso adversário, e, usada sem aspas, assim estaria localizada. Seu aspeamento, portanto, em lugar de (apenas) marcá-la como exterior ao discurso que propõe mudanças, marca uma sua suposta exterioridade também em relação ao discurso adversário.

Recurso semelhante é usado para promover a ampliação de determinado conceito:

“Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação.” (ibidem)

No caso acima, a palavra *regras*, ao aparecer aspeada, encontra-se também na fronteira entre discursos, não sendo possível, nesse momento, conhecer qual dos diferentes sentidos, que possui em um e em outro discurso, está em jogo. A relação polêmica que organiza a elaboração textual direcionará a construção do sentido para o considerado satisfatório pelo discurso que propõe mudanças — ou seja: o sentido será construído de acordo com as regras do discurso agente.

Na seqüência, ao retomar *regras*, porém sem aspas, faz-se como se a repetição constituísse apenas recurso coesivo, isto é, como se “*regras*” e *regras* possuíssem o mesmo significado. Porém, a primeira ocorrência de *regras* sem as aspas é associada ao sentido que

seria atribuído a essa palavra pelo discurso adversário, e é, então, acompanhada da negação de sua exclusividade (*não somente*), e da referência a sua associação ao *gramatical*; a ocorrência seguinte da palavra *regras* sem as aspas assume então, plenamente, o sentido que possui no discurso que propõe mudanças.

Observa-se, desse modo, que o aspeamento da palavra *regras* é usado para marcar, não a distância que essa palavra tem em relação ao discurso que propõe mudanças, nem a distância em relação ao discurso adversário, mas para manter a palavra numa zona fronteira, num movimento em que é levada a passar por um deslocamento de sentido. A retirada das aspas indica que a distância se desfez, o que constitui um recurso argumentativo com base no qual o destinatário é aproximado do novo discurso. Essa aproximação se completa com o uso de termos aditivos como *não somente* e *mas também*, que participam do processo de ampliação da noção de *regra* tal como apresentada primeiramente, isto é, ainda como algo a ser mais bem definido.

Procedimento semelhante é usado ainda com a expressão “*seguir uma regra*”, cujo aspeamento também deixa em suspensão o lugar que ocupa em um ou em outro discurso:

“Estes exemplos mostram bem o que estamos entendendo pela expressão “*seguir uma regra*”. (...) Seguir uma regra não é o mesmo que “*respeitar a gramática*” do falante culto. (...) Seguir uma regra não é parte de um livro de etiquetas: é um processo sistemático dos falantes que, em uma comunidade lingüística, “*jogam*” entre si o mesmo jogo da linguagem. Não é procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião: segue-se uma orientação instituída na prática (...)” (idem, p. 17)

Se a expressão aspeada, num primeiro momento, se encontra numa zona fronteira, na seqüência, as definições por meio da negação, daquilo que ela não é, marcam o sentido que ela possuiria, no discurso que pede por mudanças, com base na contraposição àquilo que seria considerado *seguir uma regra* no discurso adversário: *seguir uma regra* “*não é o mesmo que “respeitar a gramática” do falante culto*”, “*não é parte de um livro de etiquetas*”, “*não é procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião*”. A negação em relação ao discurso adversário pode ser realizada de modo mais incisivo neste momento do texto uma vez que a relação entre enunciador e destinatário já está construída com base em elementos apresentados como compartilhados.

A partir de então, a contraposição entre as concepções defendidas pela Proposta Curricular e as concepções atribuídas ao discurso adversário se faz sem que seja necessário algum recurso que garanta a construção da imagem de proximidade entre enunciador e destinatário, pois esta já foi construída. Nessas passagens, o trabalho com a negação revela as concepções que se pretende modificar, com base nas quais se apresentam as novas concepções. É o que pode ser visto, na passagem a seguir, em relação ao trabalho escolar com a linguagem:

“Nessa dimensão [a textual], a atividade lingüística não se faz nas palavras ou

frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto.” (idem, p. 18)

A unidade com que se trabalha não é mais aquela privilegiada pelo trabalho pedagógico com base nas categorias da gramática tradicional (*palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares*), prática às quais se atribui o valor de *artificialidade*, mas o *texto*, relacionado a *processos reais de comunicação*.

O trabalho com a negação é usado também para contrapor a definição de texto como *unidade de sentido* à sua consideração em relação a características formais, prática que se pretende modificar, como pode ser observado na passagem a seguir: “Assim, o que define o texto não é sua extensão (...), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação.” (ibidem)

#### **4. A Proposta Curricular enquanto documento normativo**

A procura por se aproximar do destinatário, que apresenta o texto ao realizar sua argumentação com base nos recursos acima apontados, não aparece quando a Proposta Curricular trata de temas que excedem a questão do ensino gramatical.

A partir desse momento, o texto se torna incisivo, apontando como *parcial* o trabalho pedagógico que privilegie os *aspectos “esquisitos” da linguagem figurada ou literária*, sendo taxativo em relação à noção de criatividade que atribui ao adversário: “não se deve confundir criatividade com comportamento divergente” (*Proposta Curricular*, p. 20).

O texto deixa de privilegiar construções caracterizadas enquanto modalidades epistêmicas (que, segundo Koch (2002, p. 76) “referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao eixo do conhecimento que temos de um estado de coisas”), e posiciona-se segundo modalidades deônticas (aquelas que se referem ao “eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer” (ibidem)).

Encontra-se então, nesse momento, como marca de interação, em lugar da primeira pessoa do plural, um pronome de terceira pessoa associado a um verbo que indica necessidade deôntica (c.f.: Neves, 2000): construções como *deve-se notar; a escola não pode deixar de; é preciso; a escola deve; não se pode, não se deve*, passam a direcionar o sentido do texto, ocupando lugar privilegiado nos parágrafos, que, nesse momento, se caracterizam pelo tom de impessoalidade.

Essa postura normativa sobressai no momento em que a Proposta passa a tratar de preconceito lingüístico, norma padrão e escrita. A interação se caracteriza por ser uma interação de corpo ausente, própria de práticas letradas.

Ao final desta parte, no item 1.8, em que se volta à questão da gramática (“Das atividades de linguagem à descrição gramatical.”), a busca por instaurar uma interação mais próxima, sem deixar de lado, no entanto, a modalidade deôntica, é novamente preponderante:

“Tudo o que falamos até agora sobre as atividades de linguagem nos ajuda a compreender uma distinção importante para a escola: **quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua** (usá-la em processos reais de comunicação) **não se confunde com trabalhar com a língua** (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e **muito menos se confunde com falar sobre a língua.** (...)”

Até aqui refletimos sobretudo sobre a **atividade lingüística**: os processos pelos quais operamos com a linguagem para estruturar e representar nossas experiências e, comunicando-as, levar nossos interlocutores a transformá-las e a transformarem-se com elas.” (*Proposta Curricular*, p. 25 - destaques do original)

O retorno do emprego, como anafóricos, de termos que possuem caráter dêitico, o emprego da 1ª pessoa do plural (*nós*), além do uso do verbo *falamos* — que mostra claramente a imagem de uma interação de corpo presente que o texto da Proposta Curricular pretende construir junto a seu destinatário —, são aspectos representativos desse momento.

Além da pequena passagem, anteriormente referida, em que a modalidade deôntica prepondera, o caráter normativo da Proposta Curricular será evidenciado principalmente nas partes iniciais do documento, nos textos de apresentação de autoria dos responsáveis por sua publicação. Os diferentes efeitos de sentido produzidos por esses textos de apresentação serão observados a seguir.

## 5. As tensões resultantes dos processos de mediação institucional

O caráter normativo da Proposta Curricular, ora é visto como algo insatisfatório para o documento, ora é tomado como algo previsto, desejável. Esses dois posicionamentos estão relacionados não apenas com os atores envolvidos na elaboração da Proposta, mas também com os momentos históricos em que esse documento é editado.

A insatisfação com o caráter normativo do documento é percebida nas palavras dos envolvidos mais diretamente em sua elaboração; sua *Nota final* afirma:

“Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende, porém, que ela contenha toda a verdade. Nosso objetivo fundamental é levar aos colegas algumas das nossas convicções, para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professores (*sic*) no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública. Professores e alunos têm direito a uma escola competente.” (*Proposta Curricular*, p. 77)

Na edição de 1988, posicionamento semelhante em relação ao tom que apresenta a Proposta Curricular é assumido, inclusive, pela Secretaria Estadual da Educação. O então Secretário da Educação se dirige ao professor e apresenta a Proposta Curricular como um documento *coletivamente construído*, como um *documento orientador da prática docente*,

e, enquanto *proposta curricular*, algo que apenas se concretizaria, se tornaria realidade, quando “incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano das salas de aula”. Segundo o então Secretário, a Proposta Curricular não deveria se receber como um documento cerceador da atuação do professor, mas como subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico nas múltiplas unidades escolares. O objetivo seria a construção de “uma sociedade mais justa e democrática”.

As primeiras edições da Proposta Curricular são produzidas e publicadas num momento em que se realiza o processo de abertura política no país<sup>8</sup>, em que se constrói o processo de redemocratização, nos anos finais da ditadura militar. Daí a preocupação em se afirmar o comprometimento da Secretaria Estadual de Educação em relação ao caráter transformador das ações desse órgão, que se materializariam, em parte, no documento.

Nesse sentido, não é gratuita a referência, feita nessa carta de apresentação, ao tipo de recepção da Proposta Curricular que a SEE espera do professor: a afirmação de que o documento não visa ao *cerceamento da atuação do professor* revela as formas de interação que se estabeleceram historicamente entre os órgãos oficiais e o professor em sua prática docente, não apenas em função do período de ditadura que se encerrava naquele momento, no país, mas também em função do próprio caráter regulador que possui a SEE enquanto órgão de Estado.

Esse caráter regulador, que a edição de 1988 procura desfazer, propondo uma postura mais democrática em relação ao trabalho do professor, se recompõe, entretanto, em sua 4ª edição, datada de 1992, quando o processo de abertura política já se completara: as primeiras eleições diretas para presidente da República foram realizadas nos meses finais de 1989, com a posse, em janeiro de 1990, do presidente eleito. É possível notar, nesta 4ª edição, que em seus novos textos de apresentação, dirigidos ao professor, as relações entre os envolvidos na elaboração e publicação da Proposta Curricular se faz então de modo tenso: instâncias acadêmicas e oficiais mostram pontos em desacordo quanto à função desse documento para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, a *Coordenadoria de Normas Pedagógicas* assina um dos textos de apresentação, dirigido aos professores, e anuncia que, de acordo com o programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação, a partir de outubro de 1991, se institui o Projeto Educacional Escola-Padrão, projeto que “redesenha o perfil da escola, considerando-a como um organismo vivo, atuante – núcleo e base do sistema de ensino – capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los”. O objetivo é garantir que a escola promova uma adequada autonomia principalmente no campo administrativo e pedagógico, o que não significaria a omissão do Estado. Acrescenta ainda que o papel dos órgãos normativos e de estudos da Secretaria da Educação é o de colocar idéias em debate, o que se desenvolve pela CENP em seu projeto de divulgação do conhecimento e de apoio à prática docente.

Na página anterior, no mesmo documento, entretanto, o tom assumido no texto assinado pelo então Secretário de Estado da Educação, também dirigido aos professores, não reproduz aquele assumido pela CENP. Percebe-se que a autonomia destinada à escola,

nesse momento, não é tão ampla como anteriormente, e que o papel da CENP, enquanto órgão de governo, não é visto pela SEE de modo tão descompromissado em relação à normatização, tal como o texto assinado pela coordenadoria do órgão procura deixar transparecer. Em meio à apresentação dos *deveres* da escola (*propiciar o domínio de competências; afastar-se do modelo atual; se transformar em organismo vivo e atuante; ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se*), a Secretaria define também o grau de autonomia que o Estado conferirá à CENP:

“O grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria.” (*Proposta Curricular*, p. 04)

Enquanto instância responsável pela ordem, pela regulamentação, a SEE não abdica de sua prerrogativa de determinar o que deve ser ensinado, e quando.

O posicionamento assumido pela SEE é previsto pela sua função institucional. Nesse sentido, a autonomia que confere à escola e à CENP em relação aos processos pedagógicos é dada apenas porque já direcionada pelos objetivos gerais da Educação, estabelecidos pelo Governo. As escolas e a CENP têm autonomia para discutir *como* ensinar, mas não para discutir *o que* ensinar e *quando*, pois o currículo continua sendo definido pelo Governo. Percebe-se, então, que o nome *Proposta Curricular*, conferido ao documento, não possui a mesma referência para os elaboradores de seu texto (a CENP, a academia e os professores da rede, como se pode ver nas partes do texto em que se apresenta como o documento foi produzido), nem mesmo para as instâncias oficiais fomentadoras de sua elaboração e publicação, quando levados em conta os diferentes momentos históricos e a situação política em cada um deles. A noção de autonomia, que antes regulava até mesmo as ações da SEE, deixa de ter a o caráter englobante que possuía no momento histórico anterior à efetivação da abertura política, e passa, contraditoriamente, a ser considerada uma *autonomia relativa*.

Desse modo, a oposição /Transformação/ X /Manutenção/, ao organizar o discurso em que se fundamenta a Proposta Curricular, não pode ser considerada apenas em função das relações polêmicas que se instituem entre o discurso que propõe mudanças e o discurso tradicional. Uma outra tensão se produz pelo fato de que o sema /Manutenção/, marcado negativamente com base no discurso que propõe mudanças, é marcado positivamente no discurso oficial.

Uma vez que o discurso agente é, ora o discurso que propõe mudanças no ensino, ora o discurso oficial, com suas características de normatização, as regras com que se realizam os processos de tradução e de interincompreensão marcam o sema /Manutenção/ como algo

positivo e como algo negativo: a contradição, e a tensão dela resultante, é constitutiva do discurso em que se produz a Proposta Curricular, e se evidencia tanto mais em suas últimas edições, dado o momento histórico em que é reeditada.

Percebe-se, portanto, que as mudanças sugeridas no texto da Proposta se encontram em relação tensa, no próprio documento, em relação à concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa que a SEE, enquanto órgão de Governo, representa: a tradição, e os efeitos de manutenção que busca produzir, se encontram em relação polêmica com a cientificidade, e as propostas de mudança, de transformação, que são realizadas com base no conhecimento construído cientificamente.

Os fatos acima apontados levam a questionar que efeitos de sentido são produzidos pelas relações polêmicas constitutivas desse discurso, que, num momento, propõe um novo currículo para o ensino de Língua Portuguesa (oferecendo, em consonância com as concepções de linguagem e ensino que divulga, autonomia para decidir *o que, quando e como* ensinar), e, num momento seguinte, constitui-se documento cerceador da atuação do professor (contradizendo as concepções em que se fundamenta) ao retirar deste último a autonomia para decidir sobre *o que e quando* ensinar.

Essas relações polêmicas encontram-se de modo tenso no documento em questão, um documento em que se critica a ordem escolar estabelecida com base numa concepção de linguagem e ensino elaborada na academia, ao mesmo tempo em que a decisão sobre a ordem escolar é considerada — após reapropriação, num momento histórico distinto — atributo do Governo; documento em que se oferece à escola a autonomia apenas em relação ao que é denominado de *processo pedagógico*, num texto que, fundamentado em concepção interacionista, subverte, em última instância, a própria noção de currículo:

“Também aqui é bom advertir que essas questões não se satisfazem com uma seriação de unidades, pontos de programa a ser cumprido no ano escolar, nem com um detalhamento de sugestões metodológicas. Cada classe é uma classe, um agrupamento social com uma realidade própria (social e lingüística) e com peculiaridades de comportamento que exigem muito da sensibilidade dos professores na seleção dos processos graduais e das estratégias pedagógicas eficazes.

Por tudo isso, a resposta a essas questões não pode ser doada ao professor mas deve ser buscada por aqueles que participam efetivamente do processo de ensino-aprendizagem na escola. (...)” (*Proposta Curricular*, p. 15-16)

“O detalhamento dos conteúdos por séries será feito pelo grupo de professores da escola, porque, entre outras coisas, depende do conhecimento e da realidade social e lingüística dos alunos, suas necessidades e aspirações. E o professor, agente da ação pedagógica, sabe que é ele quem conhece suas classes e não abre mão desse espaço de definição, permitindo que outros o façam por ele. A realização desse trabalho será garantida pela organização da escola, que deverá assegurar que os professores em conjunto definam sua ação pedagógica em função da realidade de seus alunos.” (idem, p. 27 – “Como ensinar.”)

“Os objetivos e conteúdos propostos devem se concretizar no processo, em função da dinâmica que se instaura na sala de aula. Não podem ser tomados literalmente na seqüência em que são apresentados, mas tomados em função da organização que o trabalho exigir, tendo em vista uma prática real em sala de aula. (...)” (idem, p. 62- “Objetivos e conteúdos.”)

Num mesmo documento, portanto, se tomado em diferentes momentos históricos, encontram-se concepções contraditórias a respeito do que sejam as mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa, e, mais especificamente, em relação ao que se considera *currículo* e, em relação a ele, *autonomia*.

## 6. Considerações finais

Enquanto documento oficial (produzido com o subsídio da Secretaria Estadual de Educação), elaborado numa instância (a CENP) que se propõe, não a normatizar, mas a divulgar conhecimentos com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica, e fundamentado numa concepção de linguagem específica (a de caráter sócio-interacionista), o texto da Proposta Curricular apresenta um caráter híbrido em função da conjunção dos fatores referidos ao longo deste trabalho. Esse caráter se manifesta não apenas em relação às vozes que constituem o documento em análise naquilo que permanece inalterado nas diversas edições, mas também em relação às diferentes vozes que o constituem em momentos históricos específicos.

Nesse sentido, fundamentando-se na concepção sócio-interacionista de linguagem, a cenografia<sup>9</sup> construída pelo texto da Proposta Curricular supõe um trabalho em conjunto, em grupo, realizado com base num diálogo constante, por sujeitos que compartilham o mesmo espaço e tempo. Essa cenografia é construída pelo leitor da Proposta Curricular com base em indícios vários, alguns dos quais foram apontados mais acima, durante a análise: o uso de 1ª pessoa do plural; o uso de termos que possuem caráter dêitico — ainda que usados para referência textual; o trabalho com o discurso do outro, com a heterogeneidade; etc. Com base nesses recursos, a figura do enunciador e do co-enunciador “são associadas e uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge” (Maingueneau, 2005b, p. 77).

Essa construção procura aproximar o leitor das concepções de linguagem e ensino que a Proposta Curricular defende, e consiste, então, numa tentativa de fazer com que os professores-leitores do documento venham a aderir à posição discursiva que o documento supõe como satisfatório em relação a questões de ensino de Língua Portuguesa.

Porém, o caráter híbrido do documento, resultante da instância social em que foi elaborado e dos momentos históricos em que foi editado, coloca questões quanto ao que lhe é “historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente”.

Há momentos do texto em que seu caráter normativo se apresenta preponderante sobre seu caráter formador. Nesses momentos, a cenografia anteriormente construída, com base na simetria entre co-enunciadores, se desfaz. Considerando que o documento tem o objetivo de levar os sujeitos a aderirem à posição discursiva que considera satisfatória, esse rompimento, essa alteração brusca na cenografia, pode levar a uma atitude de resistência por parte do destinatário quanto ao que o documento lhe apresenta.

Outro momento em que esse “contrato” entre enunciador e destinatário se coloca em risco se faz nos diferentes posicionamentos assumidos, quanto ao documento, em edições realizadas em momentos históricos distintos. Os textos de apresentação assinados pelo Secretário da Educação e pela coordenadoria da CENP, nas diferentes edições, materializam as diferentes apropriações que as instâncias oficiais realizam do documento em função dos interesses políticos específicos dos momentos históricos em que se encontram.

Se nas primeiras edições existe ao menos uma aparente consonância em relação aos posicionamentos dos envolvidos no trabalho de elaboração da Proposta Curricular, nas últimas edições essa consonância, essa concordância, essa especificidade quanto aos contextos e suas cenografias próprias, se desfazem.

#### **Notas**

<sup>1</sup> No Estado de São Paulo, a instância responsável por questões técnicas relativas ao ensino denomina-se *CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas*.

<sup>2</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP. A 3ª edição é datada do ano de 1988; a 4ª edição é datada do ano de 1992. As citações ao longo do presente texto, quando não houver indicação em contrário, são retiradas da 4ª edição.

<sup>3</sup> Segundo a autora, o termo *educação continuada* “tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (Marin, 1995, p. 19)

<sup>4</sup> Geraldi, J. W. (1981) “Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)”. In **Cadernos da FIDENE**, Ijuí: FIDENE.

<sup>5</sup> Maingueneau (1997, p. 116) define *campo discursivo* como “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”. *Espaço discursivo*, para o mesmo autor, “delimita 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).

<sup>6</sup> O texto da Proposta Curricular apresenta muitas das características descritas em Brait (1998) para o gênero *elocução formal*.

<sup>7</sup> Os destaques foram inseridos para o presente trabalho.

<sup>8</sup> O regime militar, no Brasil, iniciado em 1964, passou por um período denominado “abertura”, em que os direitos civis foram restabelecidos, num processo que se desenvolveu ao longo da década de 80, e se consolidou em 1990, com a eleição com voto direto para Presidente da República.

<sup>9</sup> Segundo Maingueneau (2005b, p. 75), a *cena de enunciação* integra três cenas: a *cena englobante*, que corresponde ao tipo de discurso (literário; religioso; filosófico...); a *cena genérica*, correspondente ao “contrato associado a um gênero” (o editorial; o sermão; a visita médica...); a *cenografia*, que, construída pelo próprio texto, pode se apresentar profética, professoral etc.

### Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BRAIT, B. “Elocução formal: o dinamismo da oralidade a as formalidades da escrita.” In: PRETI, D. *Estudos da Língua Falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFCLH/USP, 1998.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. (Trad. de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: DIFEL, 1990.
- \_\_\_\_\_. “A leitura: Uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier.” In: *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FREITAS, M.T.A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1984.
- GERALDI, J. W. “Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)”. *Cadernos da FIDENE*, Ijuí: FIDENE, 1981.
- GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. “Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores”, *D.E.L.T.A.*, vol.12, nº 2, pp.307 -326, 1996.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. (trad. Sírio Possenti) Curitiba, PR: Criar Edições, 2005a.
- \_\_\_\_\_. “Ethos, cenografia, incorporação.” In: Amossy, R. *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2005b.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- MARIN, A.J. ‘Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.’ In: COLLARES, A.L. e MOYSÉS, M.A.A. (orgs.) *Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)*, 36 (“Educação Continuada”). Campinas : Editora Papirus, 1995.
- MATÊNCIO, M.L.M. (2004) “O estudos dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo.” In: MACHADO, I.L. e MELLO, R. (org.) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- NEVES, M.H.M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP, 2ª ed., 1988.
- \_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP, 4ª ed., 1992.
- SIGNORINI, I. “O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados”. *Leitura: teoria e prática*, nº 39, dezembro, 1999.

***Correspondência***

**Émerson de Pietri**, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

E-mail: [pietri@usp.br](mailto:pietri@usp.br)

---

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

---