UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FELIPE DE SOUZA COSTA

Memória e (inter)discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo

São Paulo
2021

FELIPE DE SOUZA COSTA

Memória e (inter)discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia
Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

dm

Costa, Felipe de Souza
Memória e (inter)discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo / Felipe de Souza Costa; orientador Valdir Heitor Barzotto. -- São Paulo, 2021.
200 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. análise do discurso. 2. língua portuguesa. 3. currículo. 4. ensino. 5. São Paulo. I. Barzotto, Valdir Heitor, orient. II. Título.

Nome: COSTA, Felipe de Souza

Título: Memória e (inter)discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Titulares

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Adriano Fanisella Niquice

Instituição: Universidade Pedagógica de Maputo – UP-MAPUTO

Julgamento: _____

Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza

Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG

Julgamento: _____

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Instituição: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Julgamento: _____

Banca Examinadora

Suplentes

Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga
Instituição: Universidade de São Paulo - USP
Julgamento: _____

Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli
Instituição: Universidade de São Paulo - USP
Julgamento: _____

Prof. Dr. José Antonio Vieira
Instituição: Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Julgamento: _____

Prof. Dr. José Genival Bezerra Ferreira
Instituição: Universidad de Santiago de Chile
Julgamento: _____

Prof. Dr. Mariano Dubin
Instituição: Universidad Nacional de La Plata
Julgamento: _____

À minha mãe, Rita de Souza Costa, por ter me ensinado a analisar os discursos da vida e por ser a grande responsável pela minha chegada até aqui.

À minha filha, Beatriz de Brito Costa, por ter acrescentado mais sentidos aos verbos educar, ensinar e aprender, conjugando-os com o amor.

Agradeço

ao meu Deus (YHWH), por absolutamente tudo.

ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, porque acreditou no meu projeto de pesquisa quando ainda era muito incipiente, pela paciência na caminhada, pelos incentivos, alertas sempre bem-vindos e, é claro, por ter aberto o meu olhar frente aos inúmeros caminhos forjados entre a pesquisa e o ensino.

aos professores Emerson de Pietri, Sandro Luis da Silva, Adriano Fanisella Niquice e à professora Grenissa Bonvino Stafuzza que, gentil e solenemente, aceitaram participar da banca examinadora, alguns presentes desde a qualificação. Sou grato pelas leituras atentas, profissionais, criteriosas e, por consequência, éticas.

às professoras Elizabeth Braga e Vera Marinelli, de quem já fui aluno na FE-USP, por aceitarem compor a banca examinadora na condição de suplentes. Por tal aceitação, também estendo meu agradecimento a José Vieira, José Ferreira e Mariano Dubin.

ao Prof. Dr. Sandro Luis da Silva, outra vez, por todo o incentivo, seriedade e confiança, o qual, lá no mestrado, plantou caminhos acadêmicos sólidos, conduzindo-me até o doutorado de modo mais seguro.

aos professores e às professoras da Universidade de Mogi das Cruzes, da graduação à especialização. Agradeço, especialmente, às professoras Vera Lúcia Meira Magalhães (*in memoriam)*, que nos deixou no ano passado, à Elizabeth Eboli de Mello (*in memoriam)*, meu exemplo de professora de português, e à querida Neusa Haruka Sezaki Gritti, tão presente em minha formação... sua voz sempre ressoa em meu fazer profissional. Não poderia deixar de registrar especial agradecimento ao professor Franciscus Willem Antonius Maria van de Wiel, o Frank, que me iniciou na análise do discurso e ao Anderson Zanetti, meu primeiro orientador.

aos professores e às professoras da Escola Estadual Jardim São Fernando (atual EE Ângela Sueli Pontes Dias), em Ferraz de Vasconcelos-SP, onde estudei da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio. Meu eterno agradecimento àqueles e àquelas em que me espelhei profissionalmente. Um registro especial às minhas inspirações da educação básica: Profa. Laura Amorim, Claudia Apparecida e Rosemary Anjos.

à minha mãe, dona Rita, por ser essa mulher forte, que forjou em mim uma identidade de luta frente ao abismo social que as diferenças de classe nos impõem no Brasil. Uma mãe trabalhadora, empregada doméstica, que precisou me deixar sozinho em casa para me garantir teto, comida e roupa. Sou grato por ter me ensinado que as diferenças socioeconômicas podem ser (quase) desviadas por meio dos estudos, aos quais ela não teve acesso, mas fez questão que, a duras penas, eu tivesse.

à minha eterna companheira, Wirlaine, por compreender as ausências, o silêncio, além dos olhos vidrados nos livros e no computador. Sou grato pelo amor, carinhos, companheirismo, assistência e suportes.

à minha filha, Beatriz, pela convivência pacífica com os livros e *corpus* que compuseram esta tese. Ao longo desses anos, não rasgou um impresso, apesar de sua ânsia em descobrir o mundo pelas mãos.

ao meu pai, José Edson, e aos meus irmãos, Eduardo e Edson, por terem colaborado para que eu continuasse meus estudos na infância e na adolescência, trabalhando duramente para compor o orçamento em casa. Seguraram as pontas a fim de que eu pudesse fazer um ensino fundamental e um ensino médio sem grandes intercorrências, embora as intempéries de uma vida migrante estivessem face a face com todos nós.

às amigas e aos amigos que ganhei no novo local de trabalho desses últimos anos, as quais e os quais me aturaram em cada vão momento de chatice e, mesmo assim, apoiaram-me em tudo ao longo do doutorado: Adriana Carvalho, Carla Francisco (em especial, por ser a grande responsável da existência deste agradecimento), Daniela Harumi, Daniela Rubio, Fernando Oliveira, Heloisa Giannichi, Karla Queiroz, Katia Turollo, Lenir Morgado, Mayra Camacho, Minéa Fratelli, Paula Giampietri, Regina Braz, Rosângela Queiroz, Wagner Palanch e Yara Dias (triplamente, por me dar a honra de caminhar junto com ela no mestrado, na EMEF e na SME).

às minhas amigas e aos meus amigos de outros tempos, ou seja, da época de estudante da Educação Básica, do trabalho como professor na EMEF Profa. Josefa Nicácio Araújo e da graduação em Letras. Elas e eles sempre me transmitem carinho, apoio e confiança, os quais eu sinto de longe (virtualmente). Nutrem-me mais humano, apesar dos tempos vividos: Maria Sonia, Adriana, Cido, Conceição, Débora, Érika Mariano, Gisele, Rosemary Anjos (duplamente, por ter sido minha professora de Educação Física desde a 5ª série e, depois, amiga de trabalho), Dona Marilucia, Maria Claudia e Luiz Prado.

às colegas formadoras e aos colegas formadores que atuaram com a frente de língua portuguesa nas 13 Divisões Pedagógicas da cidade de São Paulo durante esses anos em que me desafiei como formador de professores. Sou grato pela confiança, paciência, trocas, aprendizagens e desafios compartilhados.

à equipe que dirijo, desde fevereiro de 2021, no Núcleo Técnico de Currículo da SME-SP, por me aguentarem e já haver despertado o início de grandes amizades.

às colegas e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) pela paciência com minhas muitas ausências nas reuniões regulares e, é claro, pelas inúmeras trocas durante as excelentes banquinhas de que participei.

às profissionais da Memória Técnica Documental da SME-SP, que sempre me atenderam de modo receptivo e carinhoso (virtual ou presencialmente), durante a pesquisa para constituição do *corpus,* especialmente à Fátima Davanço.

aos meus alunos e às minhas alunas (do passado e do futuro) da escola pública, por serem minha grande inspiração de continuidade acadêmico-profissional.

Agora, eu, eu sei como tudo é: as coisas que acontecem, é porque já estavam ficadas prontas, noutro ar, no sabugo da unha; e com efeito tudo é grátis quando sucede, no reles do momento (ROSA, 2001, p. 453).

RESUMO

COSTA, Felipe de Souza. Memória e (inter)discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tese tem como objetivo discutir o papel da memória e do interdiscurso em documentos curriculares oficiais de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Com base na Análise do Discurso de orientação francesa, nosso objeto de pesquisa é o discurso oficial, responsável por aproximar linguagem e educação. Para atingir esse objetivo, construímos um *corpus* a partir de materialidades linguísticas presentes em oito documentos impressos, que foram publicados e divulgados em tempos e espaços distintos por essa rede de ensino. De posse desse *corpus*, fomos orientados pela seguinte questão de pesquisa: quais estratégias linguístico-discursivas interseccionam memória e interdiscurso para a legitimação de discursos oficiais por meio de documentos curriculares de língua portuguesa no município de São Paulo? Analisamos noventa e três dados à luz das discussões de Pêcheux (2009, 2014 e 2015) e de outros estudiosos do discurso, tais como: Courtine (2014) e Paveau (2015). As análises permitem-nos afirmar que, recorrentemente, foram utilizadas as seguintes estratégias: repetição (em primeiro lugar), regulação, reprodução (cópia), citações (direta e indireta), prolongamento de uma formulação-origem, ruptura, redefinição, esquecimento, bricolagem, entrelaçamento de textos diversos (carta, manifesto e relatório), instauração de dêixis enunciativa coletiva e conjunto de adjetivos que ensejam caracterização de sujeitos e ações das diferentes gestões político-partidárias. Além disso, o discurso oficial convoca outros tipos para se prolongar por meio da memória discursiva, juntando forças com o discurso acadêmico, o jurídico-legal e o didático. Finalmente, observamos que o interdiscurso cumpre papel preponderante na perpetuação (ou não) das diversas memórias ou de processos de amemória, permitindo alternância do discurso oficial a partir de formações ideológicas e discursivas que se acentuam quando há mudanças nas gestões político-partidárias. Isso tudo promove um efeito de sentido de pêndulo ideológico que decide o que pode ou não ser prolongado por meio da memória. Assim, os esquecimentos e as lembranças de um discurso são atravessados por subjetividade memorial que constitui toda a condição de produção desses documentos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Discurso oficial. Língua portuguesa. Currículo.

ABSTRACT

COSTA, Felipe de Souza. Memory and (inter)discourse in Portuguese language curriculum documents in the city of São Paulo. 2020. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This thesis aims to discuss the role of memory and interdiscourse in official Portuguese language curriculum documents of the São Paulo Municipal Education Secretariat. Based on the French Discourse Analysis, our research object is the official discourse, which is responsible for bringing language and education closer together. To achieve this goal, we built a corpus from linguistic materialities present in eight printed documents, which were published and disseminated in different times and spaces by this educational network. In possession of this corpus, we were guided by the following research question: which linguistic-discursive strategies intersect memory and interdiscourse for the legitimization of official discourses through curricular documents in Portuguese in the city of São Paulo? We analyzed ninety-three data based on Pêcheux (2009, 2014 and 2015) and other authors, such as: Courtine (2014) and Paveau (2015). The analyzes allow us to affirm that, recurrently, the following strategies were used: repetition (in the first place), regulation, reproduction (copying), quotations (direct and indirect), extension of an origin-formulation, rupture, redefinition, forgetting, bricolage, interweaving of different texts (letter, manifesto and report), establishment of collective enunciative deixis and a set of adjectives that give rise to characterization of subjects and actions of different political-party administrations. In addition, official discourse calls for other types to extend through discursive memory, joining forces with academic discourse, legal discourse and didactic discourse. Finally, we observe that the interdiscourse plays a preponderant role in the perpetuation (or not) of the various memories or unmemory processes, allowing an alternation of the official discourse based on ideological and discursive formations that are accentuated when there are changes in the political-party administrations, promoting a sense effect of an ideological pendulum that decides what can or cannot be prolonged through memory. Thus, the forgettings and memories of a discourse are crossed by memorial subjectivity that constitutes the entire condition of production of these documents.

Keywords: Discourse Analysis. Official Discourse. Portuguese Language. Curriculum.

RIASSUNTO

COSTA, Felipe de Souza. Memoria e (inter)discorso nei documenti curriculari di lingua portoghese nella città di San Paolo. 2020. Tesi (Dottorato in Educazione) - Facoltà di Scienze della Formazione, Università di São Paulo, São Paulo, 2020.

Questa tesi mira a discutere il ruolo della memoria e dell'interdiscorso nei documenti ufficiali del curriculum in lingua portoghese del Segretariato per l'educazione municipale di San Paolo. Basato sull'analisi del discorso di orientamento francese, il nostro oggetto di ricerca è il discorso ufficiale, responsabile dell'avvicinamento tra linguaggio e educazione. Per raggiungere questo obiettivo, abbiamo costruito un corpus di materiali linguistici presenti in otto documenti stampati, che sono stati pubblicati e diffusi in tempi e spazi diversi da questa rete educativa. In possesso di questo corpus, ci siamo fatti guidare dalla seguente domanda di ricerca: quali strategie linguistico-discorsive intersecano memoria e interdiscorso per la legittimazione dei discorsi ufficiali attraverso documenti curriculari della lingua portoghese nella città di São Paulo? Abbiamo analizzato novanta e tré dati dalla discussioni di Pêcheux (2009, 2014 e 2015) e di altri studiosi del discorso, come: Courtine (2014) e Paveau (2015). Le analisi consentono di affermare che, ricorrentemente, sono state utilizzate le seguenti strategie: ripetizione (in primo luogo), regolazione, riproduzione (copia), citazioni (dirette e indirette), estensione di un'origine-formulazione, rottura, ridefinizione, dimenticanza , bricolage, intreccio di testi diversi (lettera, manifesto e relazione), costituzione di deissi enunciative collettive e aggettivi che danno luogo alla caratterizzazione di soggetti e azioni delle diverse amministrazioni di partiti anche diversi. Inoltre, il discorso ufficiale richiede che altri tipi si estendano attraverso la memoria discorsiva, unendo le forze con il discorso accademico, giuridico-legale e didattico. Infine, osserviamo che l'interdiscorso gioca un ruolo preponderante nel perpetuarsi dei vari ricordi o processi di memoria, consentendo un'alternanza del discorso ufficiale basato su formazioni ideologiche e discorsive che si accentuano quando si verificano mutamenti nel quadro politico di partiti, promuovendo un effetto di senso di un pendolo ideologico che decide cosa può o non può essere esteso attraverso la memoria. Così, le dimenticanze e le memorie di un discorso sono attraversate da una soggettività memoriale che costituisce l'intera condizione di produzione di questi documenti.

Parole chiave: Analisi del discorso. Discorso ufficiale. Lingua portoghese. Curriculo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Composição do corpus em AD.....76
Figura 2. O caminho que intersecciona corpus, objeto e dado em AD.....77
Figura 3. Dado, objeto e corpus desta pesquisa 78
Figura 4. O que será mobilizado para análise 80
Figura 5. Revista Escola Municipal com capa do Jubileu de Prata 102
Figura 6. Dado 1: análise da capa do documento curricular de 1981 105
Figura 7. Cabeçalho e organograma.....106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD - Análise Automática do Discurso

AD - Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU - Centros Unificados de Educação

CIEDU - Centro de Informações Educacionais

COPED – Coordenadoria Pedagógica

CFE - Conselho Federal de Educação

CP – Condições de Produção

DEPLAN - Departamento de Planejamento e Orientação

DIEFEM – Divisão de Ensino Fundamental e Médio

DRE-MP – Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista

DRE - Diretoria Regional de Educação

DREM – Diretoria Regional de Educação Municipal

DOM – Diário Oficial do Município

DOT - Departamento de Orientações Técnicas

DOT-2 - Departamento de Orientações Técnicas de 1º e 2º graus

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e M

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FD – Formação Discursiva

FE – Faculdade de Educação

FI – Formação Ideológica

GT - Grupo de Trabalho

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem

JEI – Jornada de Educação Integral

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Ação Educativa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RMESP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SEDUC-SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UMC – Universidade de Mogi das Cruzes

UNIP - Universidade Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tradições em Análise do Discurso no Brasil 37
Quadro 2. Associação entre Pêcheux, Courtine e Paveau 49
Quadro 3. Premissas de currículo face ao cotejamento bibliográfico 63
Quadro 4. Estratos da linguagem verbal que indiciam uma tipologia discursiva 69
Quadro 5. Tipos de discurso e algumas materialidades 74
Quadro 6. Tiragem dos documentos analisados 84
Quadro 7. Documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo 86
Quadro 8. Lista de documentos pesquisados na Memória Documental da SME-SP 91
Quadro 9. Tese consultada 95
Quadro 10. Dado 2: diálogo com a academia: a ideia de programa 107
Quadro 11. Dado 3: já-sempre-aí, assinaturas e cursos no DEPLAN 110
Quadro 12. Dado 4: sumário da Programação de 1981 111
Quadro 13. Dado 5: por que e par que este documento? 112
Quadro 14. Dado 6: Parecer Nº 853/71 como referência 113
Quadro 15. Dado 7: Currículo, seleção de conteúdo e doutrina no registro acadêmico 115
Quadro 16. Dado 8: concepção de linguagem da Programação de 1981 116
Quadro 17. Dado 9: a linguística estruturalista como apoio à concepção ao documento ... 117
Quadro 18. Dado 10: Guia do estado e concepções de linguagem 118
Quadro 19. Dado 11: Organização do currículo no discurso jurídico-legal 119
Quadro 20. Dado 12: A organização da matéria Expressão e Comunicação no estado 120
Quadro 21. Dado 13: seção de objetivos do Guia do estado 122
Quadro 22. Dado 14: seção de objetivos da Programação de 1981 122
Quadro 23. Dado 15: organização do documento do estado 126
Quadro 24. Dado 16: objetivos específicos macros do Guia Curricular do estado 127
Quadro 25. Dado 17: organização do documento curricular do município 128
Quadro 26. Dado 18: o diálogo nas referências bibliográficas 130
Quadro 27. Dado 19 - Primeiras assinaturas do documento de 1985 136
Quadro 28. Dado 20 – Últimas assinaturas do documento de 1985 137
Quadro 29. Dado 21 - A apresentação e o contexto de redemocratização 140
Quadro 30. Dado 22 - Dêixis e listagem como estratégias de memória 143
Quadro 31. Dado 23 - Relato de como foi produzido o documento 145
Quadro 32. Dado 24 - Aproximação identitária 146
Quadro 33. Dado 25 – Aspectos metodológicos, teóricos e sociais da apresentação 147
Quadro 34. Dado 26 - Assinatura da Secretária de Educação em 1985 149
Quadro 35. Dado 27 - Sumário do Programa 1985 150
Quadro 36. Dado 28 - Marcas detectáveis e elos memoriais com o discurso político-acadêmico 151
Quadro 37. Dado 29 – Elaboração de conteúdos e perspectiva liberal 154
Quadro 38. Dado 30 - Formulação de referência entre o Programa de 1985 e Tyler (1979) 156
Quadro 39. Dado 31 - Atravessamento de discursos oficiais em instâncias diversas (MEC) 157
Quadro 40. Dado 32 - Palavras englobantes para oficializar ação de professor 159
Quadro 41. Dado 33 – o discurso de facilitação ao trabalho do professor 160
Quadro 42. Dado 34 – A nota de rodapé como formulação de referência (repetição) 161
Quadro 43. Dado 35 – Documentos curriculares e o prolongamento de referências 162
Quadro 44. Dado 36 – Análise da seção introdutória específica de língua portuguesa 163
Quadro 45. Dado 37 - Organização do Programa de 1985 por práticas de linguagem 168
Quadro 46. Dado 38 – Ancoragem, disjunção e desancoragem na disposição dos conteúdos 169
Quadro 47. Dado 39 - Exemplo dos conteúdos com as orientações metodológicas 171
Quadro 48. Dado 40 - Bibliografia do Programa de 1985 172
Quadro 49. Dado 41 – Elo memorial antes e depois do Programa de 1985 174

Quadro 50. Dado 42 – Ordem interna de Jânio Quadros para recolher o Programa de 1985 176
Quadro 51. Dado 43 – Discurso da interdição e discurso oficial 178
Quadro 52. Dado 44 – Capa e Sumário da “Análise do Programa de 1985” 180
Quadro 53. Dado 45 – Manifestação dos professores de língua portuguesa 182
Quadro 54. Dado 46 – Análise específica de língua portuguesa do Programa de 1985..... 183
Quadro 55. Dado 47 - Primeiro exemplo de expansão da bibliografia..... 185
Quadro 56. Dado 48 – Bibliografia do Programa de 1987..... 186
Quadro 57. Dado 49 – Documentos que alicerçam o Visão da Área..... 190
Quadro 58. Dado 50 – Capas do Visão da Área 192
Quadro 59. Dado 51 – Deslocamento espacial das assinaturas em Visão da Área 193
Quadro 60. Dado 52 – Análise e descrição de partes do documento Visão da Área..... 195
Quadro 61. Dado 53 – Bibliografias do Visão da Área 199
Quadro 62. Dado 54 – Giroux e o professor como intelectual..... 201
Quadro 63. Dado 55 – Justificativa para produção dos Organizadores de Área 203
Quadro 64. Dado 56 – Capa dos Organizadores de Área..... 206
Quadro 65. Dado 57 – Citação direta nos Organizadores de Área..... 207
Quadro 66. Dado 58 – Exemplo de quadro..... 208
Quadro 67. Dado 59 – Bibliografia dos Organizadores de Área..... 210
Quadro 68. Dado 60 – Assinaturas do documento Organizadores de Área 211
Quadro 69. Dado 61 - Antecessor das Orientações Curriculares..... 214
Quadro 70. Dado 62 – Comparação PCN e Orientações Gerais 214
Quadro 71. Dado 63 – Capas das Orientações Curriculares..... 215
Quadro 72. Dado 64 – Análise do título do documento Orientações Curriculares 217
Quadro 73. Dado 65 - Subtítulo das Orientações Curriculares..... 218
Quadro 74. Dado 66 – Assinaturas das Orientações Curriculares 218
Quadro 75. Dado 67 – Avaliação Externa e Formação Discursiva dos novos tempos 220
Quadro 76. Dado 68 – Gênero como instrumentos de ensino (conteúdos) 221
Quadro 77. Dado 69 – Gêneros como conteúdos de partidas dos anos escolares 223
Quadro 78. Dado 70 – Quadro de expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares 224
Quadro 79. Dado 71 – Reorganização dos ciclos de aprendizagem 227
Quadro 80. Dado 72 – Subsídios para a implantação..... 228
Quadro 81. Dado 73 – Repetição de nomes em documentos federais e municipais..... 229
Quadro 82. Dado 74 – Mudanças dos nomes dos documentos em níveis diferentes..... 230
Quadro 83. Dado 75 – Opção pelo documento federal no Ciclo de Alfabetização 232
Quadro 84. Dado 76 – Comparação de sumários de dois documentos 233
Quadro 85. Dado 77 – Temas culturais discutidos nos Direitos de Aprendizagem..... 234
Quadro 86. Dado 78 – Campo semântico de denúncia dos Direitos de Aprendizagem..... 235
Quadro 87. Dado 79 – Prescrição nos Direitos de Aprendizagem 236
Quadro 88. Dado 80 – Comparação de diagramas..... 238
Quadro 89. Dado 81 - Assinaturas dos Direitos de Aprendizagem..... 239
Quadro 90. Dado 82 – Assinaturas do Currículo da Cidade..... 243
Quadro 91. Dado 83 – Competências Gerais e Matriz de Saberes..... 245
Quadro 92. Dado 84 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidade 246
Quadro 93. Dado 85 – Denegação dos Direitos de Aprendizagem 248
Quadro 94. Dado 86 – Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade..... 248
Quadro 95. Dado 87 - Nota de Rodapé do Currículo da Cidade 251
Quadro 96. Dado 88 – Aproximação em destaque 254
Quadro 97. Dado 89 - Escola vs. Sala de aula..... 255
Quadro 98. Dado 90 - Identidades vs. Diversidade cultural 255
Quadro 99. Dado 91 - Igualdade, diferença e representação..... 256
Quadro 100. Dado 92 - Desconstrução vs. multiplicidade..... 257
Quadro 101. Dado 93 - Direitos vs. objetivos de aprendizagem..... 258

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: EU PARA O OUTRO 20

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA 34

1.1 Análise do discurso: o caminho das pedras 35

1.2 Mnemosine: da memória como discurso 40

1.2.1 Esquecimento: do currículo como lembrança 50

1.3 Interdiscurso: o sintoma de um funcionamento 53

1.4 Currículo: uma arena dissonante 58

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS 68

2.1 Do objeto da pesquisa: o discurso oficial 68

2.2 Das escolhas que compõem esta pesquisa: o *corpus* e a construção de dados 70

2.2.1 Das categorias de análise: memória discursiva e interdiscurso 78

2.3 A educação no município de São Paulo: andar entre tempos e espaços 81

2.3.1 Mnemotécnica: Memória Documental na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 90

CAPÍTULO 3 – (DES)COSTURANDO MEMÓRIAS EM DISCURSOS OFICIAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO .. 99

3.1 Programação de Língua Portuguesa - 1ª à 8ª séries – 1981 100

3.1.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Programa de 1981 101

3.1.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados do Programa de 1981 104

3.2 Programa de Língua Portuguesa: 5ª à 8ª séries – 1985 131

3.2.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Programa de 1985 131

3.2.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados no Programa de 1985 134

3.2.2.1 A Carta no discurso oficial 139

3.2.2.2 O manifesto no discurso oficial 149

3.2.2.3 Os discursos acadêmico e oficial ou da repetição como estratégia 160

3.2.2.4 Elos de memória a partir do *Programa de 1985* 173

3.3 Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de Português ... 175

3.3.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Programa de 1987 175

3.3.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados no *Programa de 1987* 179
3.4 Movimento de Reorientação Curricular – Português – Visão da Área – 1992 188
3.4.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Visão da Área 188
3.4.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados do *Visão da Área* 191
3.5 Organizadores de Área – Ensino Fundamental - Português – 1996 202
3.5.1 Do discurso como acontecimento: fios de história dos *Organizadores de Área* 202
3.5.1 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados dos *Organizadores de Área* 205
3.6 Orientações Curriculares – Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa 212
3.6.1 Do discurso como acontecimento: fios de história das *Orientações Curriculares* 212
3.6.1 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados das *Orientações Curriculares* 216
3.7 Direitos de Aprendizagem – Língua Portuguesa 226
3.7.1 Do discurso como acontecimento: fios de história dos *Direitos de Aprendizagem* 226
3.7.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados dos *Direitos de Aprendizagem* 231
3.8 Currículo da Cidade 240
3.8.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do *Currículo da Cidade* ... 241
3.8.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados do *Currículo da Cidade* 242
3.8.3 Interculturalidade no *Currículo da Cidade* e nos *Direitos de Aprendizagem* .. 249

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU "SE NÃO ME FALHA A MEMÓRIA" 261

REFERÊNCIAS.....267
Consultadas 267
Mobilizadas no corpus:..... 272

ANEXOS 275
Anexo 1 – Termo de Compromisso da Memória Documental..... 275

PRIMEIRAS PALAVRAS: EU PARA O OUTRO

> *Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivos-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro* (BAKHTIN, 2010, p. 115).

"Uma tese é uma tese", esse é o título de uma crônica de Mário Prata. Quando iniciei o doutorado, nesta universidade, o enredo narrado nesse texto literário sempre me veio à cabeça, especialmente porque trata da vida acadêmica de forma jocosa e, além disso, de maneira irônica, impele-nos a pensar nos desafios a que somos submetidos nesse processo intenso que é o doutoramento. Ao lado dessa lembrança, as palavras de Bakhtin (2010), que abrem a epígrafe desta primeira seção, tratando de questões emocionais-volitivas, convocam-nos a refletir sobre os papéis que vamos assumindo em nossas vidas: o "eu" projetado para o "outro" é a prova cabal de que somos sujeitos dos nossos discursos e, por consequência, todos esses discursos trazem consigo graus de subjetividade, conferindo-nos um não-álibi na discussão sobre a responsabilidade discursiva que nos é atribuída de maneira imperativa. Nesse sentido, responsabilizo-me por cada linha desta tese e, por conseguinte, desta seção.

O fato é que, no mundo, não estamos sozinhos, isolados ou individuais. Somos para o outro e, ao mesmo tempo, esse outro nos é de alguma forma. Neste capítulo, apresento uma parte de mim, recortada para esses outros que, virtualmente, foram planejados como leitores desta tese: acadêmicos que se interessam, de certa forma, pela temática aqui discutida, examinadores de uma banca ou professores de língua portuguesa do município de São Paulo.

Chegar até aqui, é – antes de tudo – um exercício de superação de uma vida que foi, desde o meu nascimento, desenhada para continuar à margem do conhecimento acadêmico. Migrei, com minha família, aos sete anos de idade para a cidade e estado de São Paulo. Nasci e vivi, por 7 anos, em Maceió, Alagoas. "Lá não se aprende a pedra: lá a pedra/uma pedra de nascença, entranha a alma", para citar um trecho de "a educação pela pedra", de João Cabral de Melo Neto (2008, p. 197).

A chegada a essa metrópole também não foi diferente, pois descobri – a duras penas – que a pedra está em todo o lugar onde exista a periferia, meu lócus privilegiado de (sobre)vivência. Estudei toda a educação básica na escola pública,

onde “a pedra ‘também’ entranha a alma” (MELO NETO, 2008, p. 197). Desde a sétima série, eu já sabia o que queria fazer profissionalmente, sim porque a exigência é que sejamos “alguém na vida”, então, escolhi ser professor. “Culpa” de bons e inspiradores “modelos” de mulheres que me fizerem querer ser algo que, até 2004, nunca havia sido planejado pelos poderes públicos desta nação.

Ao fim dessa jornada “básica” de educação, consegui: estudar língua italiana em um Centro de Estudos de Línguas (CEL), mantido pelo governo estadual; finalizar um curso técnico em Turismo e Hospitalidade, também gerido pelo poder público estadual; e um curso de língua inglesa em uma escola privada de inglês caríssima, pago com muito trabalho doméstico, prestado por minha mãe em casas de patroas São Paulo afora, durante cinco longos anos. Aliás, trabalhar é uma atividade requerida de quem (sobre)vive na periferia brasileira. “Se se trabalha, não se estuda”. É uma lógica causa-consequência *sine qua non* em uma sociedade desigual.

Contrariando muitos projetos de vida destinados à periferia, decidi começar um desenho diferente para mim. Não fosse o incentivo de inclusão de classes minoritárias no espaço da universidade, talvez, eu também não tivesse conseguido. Quiçá, não teria sido o único que – até este momento –, de três irmãos, conseguiu graduar-se no ensino superior. Com a bolsa integral do PROUNI, o Programa Universidade de Todos, apesar de todos os problemas socioideológicos que o programa traz consigo, esse projeto de vida começou a ganhar forma.

Graduei-me em Letras, com habilitação em língua portuguesa e em língua inglesa, na Universidade de Mogi das Cruzes. Costumo dizer que esse lugar é o meu berço acadêmico. Depois de fazer três cursos em universidades públicas, escutando – repetidas vezes – em um tom mavioso, velado, preconceituoso e criminoso, que “quem estuda em instituição privada não se forma bem”, decidi assumir que essa minha “vida pregressa” na universidade privada não é tão envergonhadora assim, como tentaram me dissuadir com falas suspeitas.

O contato com todos os meus mestres mogianos me formou professor de línguas e, ao mesmo tempo, um pesquisador. Foi lá que aprendi as bases que carrego comigo até aqui e onde dei os primeiros passos investigativos, inclusive recebendo o título de especialista em Estudos da Linguagem (Linguística), advindo de uma pós-graduação *lato-sensu*. Com efeito, há muitas instituições formando professores no Brasil, as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961,

de 1971 e a de 1996 franquearam e franqueiam a possibilidade de oferta de ensino privado e público. Infelizmente, o projeto de país, que incluía exclusivamente a educação pública, defendida por Florestan Fernandes desde 1948, não vingou. A constatação, talvez nefasta, é a de que precisamos assumir que o adjetivo “pública”, conferido às universidades, ainda não seja tão inclusivo assim.

O ponto divisor de águas, que sela meu projeto de vida, é o ingresso no magistério público municipal paulistano. Licenciado no ano de 2009, em 2010, eu ingressei como professor de ensino fundamental II e médio na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. À época, fui habilitado para assunção de dois cargos, um na disciplina de língua portuguesa e outro de língua inglesa. Assumi os dois simultaneamente. Em um ato de coragem, mas, sobretudo, de necessidade, acumulei-os por quatro anos e sete meses. Nesse período, a formação em serviço e continuada, a que tive acesso, deu prosseguimento ao meu processo de desventura rumo ao conhecimento. Vi-me diante de vários desafios e constatei que precisava continuar estudando.

O fato de ter sido aprovado em um concurso de acesso para o cargo de Coordenador Pedagógico fez-me iniciar uma segunda graduação em Pedagogia, era uma exigência para que eu pudesse assumir o referido cargo. Não deu tempo de receber o título de licenciado e tomar posse. Continuei na sala de aula. Dessa vez, lecionando leitura e língua inglesa, na condição Professor Orientador de Sala de Leitura, para os estudantes da escola como um todo, o que incluía os do 1º ano do ensino fundamental até o 9º ano. Após um tempo, iniciei outra pós-graduação *lato-sensu*, desta vez, na Universidade de São Paulo. Sob a coordenação do professor Ulisses de Araújo, eu pude aprender mais sobre *Ética, valores e cidadania na escola*, recebendo – com esse mesmo nome – o título de especialista.

No mês em que eu havia entregado a monografia dessa segunda especialização, fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. O projeto de pesquisa era o resultado de um trabalho aninhado em meus braços há um tempo, com o qual eu vinha trabalhando desde a época em que me especializei em Estudos da Linguagem, na UMC.

O discurso jornalístico me fascina de alguma forma. Sempre fui um leitor de jornais impressos e, com o passar do tempo, passei a ler notícias que circulam, também, em suportes digitais. Então, decidi estudar manchetes de um jornal impresso e, a partir delas, trabalhar com análise do discurso de linha francesa.

Pesquisei a construção do *ethos* discursivo do jornal *Folha de S. Paulo* a partir de algumas materialidades linguísticas inscritas na primeira página. Foram meses de muita aprendizagem e de imersão. A UNIFESP foi o lugar que me consolidou pesquisador.

No entanto, para ingressar no mestrado, precisei tomar uma decisão: exonerei o cargo de língua inglesa e mantive-me com apenas um, isto é, o de língua portuguesa. Certamente, o desafio financeiro foi grande, mas consegui – apesar das dificuldades – seguir com a pesquisa e tudo o que a envolve: participação em eventos acadêmicos, seminários, assiduidade a aulas etc. Nesse processo, certamente, a quase onipresença de meu orientador, o professor doutor Sandro Luís da Silva, fez esse período da minha vida valer a pena. Aprendi muito sobre a vida acadêmica e seus multimodos de enredar um pesquisador da língua(gem).

Após a defesa de minha dissertação, em 2016, eu estava em um momento intimista, no qual me perguntava diuturnamente se estudar ainda era um caminho pessoal ou profissional. Apesar de quase indissociáveis, os aspectos profissionais soaram mais alto. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, eu vivenciei diversas oportunidades, algumas delas expostas até aqui: fui professor de línguas, de leitura, coordenador pedagógico na educação infantil e formador de professores.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de atuar como tutor de dois cursos de aperfeiçoamento que foram ofertados na modalidade a distância. Além disso, passei a fazer formação de professores em diversos contextos. Foi nesse momento, trabalhando com formação continuada de professores, que eu cheguei a esta resolução: somar meus estudos e pesquisas na área da linguagem com os da educação seria uma oportunidade de juntar essas duas facetas que me constituíram pessoal e profissionalmente.

Sob a égide dessa resolução, passo a explicitar, a partir daqui, as motivações que me levaram a pesquisar os currículos de língua portuguesa da cidade de São Paulo, em um movimento que inclui um duplo aspecto de minha vida: a de constituição de um profissional e a de um pesquisador.

Na gestão do prefeito Fernando Haddad, no município de São Paulo, eu fui convidado a atuar, como professor-parceiro, na formação em serviço de professores de língua portuguesa. À época, a Secretaria estava propondo um movimento de Reorganização Escolar, intitulado Mais Educação São Paulo, que incluía – entre outras ações – a proposição de um documento curricular que versasse sobre

Direitos de Aprendizagem. Impulsionados, é claro, pelos debates oriundos de uma discussão mais abrangente, ou seja, a da *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC.

Sendo professor-parceiro na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, foi-me franqueada a possibilidade de constituir um Grupo de Trabalho (GT) para a construção dos *Direitos de Aprendizagem* de língua portuguesa. Passei a participar, quinzenalmente, de discussões com demais colegas da Rede, a fim de redigir esse documento curricular em muitas mãos. Foi um processo intenso que durou, mais ou menos, um ano e oito meses. Fomos, primeiramente, assessorados pela professora Alfredina Nery. Com o passar do tempo, os embates ideológicos, que envolvem um processo como esse, foram se delineando polêmicos e ficando, cada vez mais, evidentes para os envolvidos no GT.

A pedido, a assessora afastou-se do grupo, encerrando seu contrato. Ficamos, por um longo tempo, sem assessoria externa e alguns membros do GT lideraram a escrita. Não pude participar desse momento, uma vez que as reuniões eram pela manhã e eu lecionava em um colégio particular no período matutino. Do meio para o fim, fomos surpreendidos com a presença do professor doutor Émerson de Pietri, da Faculdade de Educação da USP, o qual nos foi apresentado como o novo assessor. O documento foi finalizado sob sua orientação e eu me lembro de ter participado muito intensamente dessa finalização, redigindo, inclusive, algumas partes para a discussão curricular de leitura literária.

Após a sua publicação, como se é sabido, o prefeito Fernando Haddad não foi reeleito e pairava sobre mim, e por conseguinte em todos os colegas, aquele sentimento de dúvida em relação à continuidade desse documento, que, como eu disse, foi construído a muitas mãos. No entanto, apesar de ter sido regido de modo coletivo, sabemos que um documento como esse – aliás, como todos os demais discursos – envolve escolhas ideológicas, das quais eu, certamente, partilho de muitas delas.

Com a publicação impressa do documento curricular, sinto que fui, de algum modo, alistado para discussões que envolvessem currículo, língua e educação pública. Passei a acompanhar, mais de perto, as versões que foram saindo sobre a *Base Nacional Comum Curricular* e a me questionar sobre o papel efetivo que esses documentos encenam na dinâmica escolar e, mais especificamente, em sala de aula.

Para isso, rememorei minha chegada ao magistério público municipal, quando, por meio do coordenador pedagógico, fui apresentado ao documento *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*. O referido coordenador dizia-me que as minhas aulas, naquela rede, deveriam se basear nesse documento e que, havendo dúvidas, eu poderia o procurar. Li o documento e julguei-o muito interessante. Primeiro, porque dialogava com parte do que discutíamos em minha formação inicial. Segundo, porque eu acreditava que, a partir daquele momento, eu saberia o que ensinar aos meus alunos. Ledo engano! Neonato no magistério público municipal, descobri que a força institucional de todo e qualquer documento curricular não é nada frente à liberdade de que goza o professor ao fechar a porta de sua sala de aula. Passei, então, a perceber que o documento tinha sua importância, institucional que fosse, mas que o papel do professor sempre é muito imperativo.

Após haver passado pela experiência do GT que visava à escrita do documento *Direitos de Aprendizagem*, fui convidado por uma amiga, com quem estudei a segunda especialização na USP, para compor a equipe de trabalho na Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), que fica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). O primeiro convite ocorreu no final de novembro de 2016, o segundo em dezembro, desse mesmo ano, e, finalmente, após retornar de um período de férias em Salvador, decidi ouvir pessoalmente a proposta no mês de janeiro de 2017. Aceitei.

As duas primeiras recusas se deram porque eu, cobrando-me coerência ética, não me imaginava trabalhando para uma política partidária com a qual eu teria extremas discordâncias. Fui convencido de que o trabalho seria técnico. Aceitei sabendo que a tecnicidade empregada ao trabalho que eu desempenharia não seria neutra, como se pode supor de alguém que há um tempo estuda discurso. Julguei que poderia ver como é, como funcionava e, depois de algum tempo, caso não desse para prosseguir, pediria para retornar ao local mais tranquilo da escola e da educação: a sala de aula.

O tempo passou e descobri que eu deveria liderar outro GT que atualizaria o documento curricular recém-publicado. Não foi fácil lidar com os membros desse grupo e, tampouco, com todas as pressões político-ideológicas que me acometiam a cada novo encontro. Aprendi muito. Nesse ínterim de aprendizagem, descobri que, numa direção ou na outra (direita, esquerda ou centro), há sempre trabalhos

intensos, circunscritos em seres humanos, isto é, sujeitos que, atravessados por tudo aquilo que acreditam, produzem discursos cindidos, revisados e, sobretudo, rememorados de outros tempos e espaços.

Diante dessa experiência, comecei a me envolver mais com as discussões curriculares. Li livros e artigos sobre essa área do conhecimento e resolvi, numa "virada de 360º", modificar meus planos, seguindo com meus estudos acadêmicos mais intimamente ligados à educação. Elaborei um projeto de pesquisa, que tem suas origens em inquietações íntimo-profissionais. Tal projeto foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tendo sido aprovado, as pesquisas delinearam-se de maneira mais vertiginosa, ou seja, passei rever o projeto de pesquisa, que permaneceu pouco alterado e, concomitantemente, a cursar as disciplinas necessárias à obtenção de créditos.

Nos encontros de orientação que tive com o professor Valdir e daqueles em que pude participar no GEPPEP (Grupo de Estudos e Pesquisas, Produção Escrita e Psicanálise), do qual meu orientador é um dos líderes, eu pude olhar para alguns objetos de pesquisa da área da educação e, especificamente, do ensino de língua com outros olhares. Isso me permitiu, de algum modo, questionar minha prática profissional e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da pesquisa.

Passei a ampliar as possibilidades de estudos sobre a língua e suas representações no ensino de língua portuguesa, além de observar com certa acuidade visual, eu diria, os discursos que se depreendem nesse emaranhado sem fim de produções acadêmico-institucionais. Visitei outro país, junto com meu orientador, em um evento organizado pela Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, e saí de lá trazendo na mala muitas aprendizagens, sobretudo a respeito dos efeitos discursivos que um longo período de colonização pode promover no ambiente escolar e universitário.

No retorno, dediquei-me à escrita da tese, tentando observar alguns vestígios importantes que também foram me formando como pesquisador: a proximidade ou a distância com meu objeto de pesquisa, meu impasse com algumas críticas, às vezes, enviesadas da universidade, o resquício colonizador que também nos acomete como legado de exploração e os anseios de uma sociedade completamente imersa em um estado de ódio, como eu costumo chamar os tempos vividos durante a redação desta tese.

Desde o início desde 2019, eu tenho acompanhado, por vezes atônito, que discursos utilizados durante a ditadura têm sido retomados para rememorar algumas situações vividas desse período de nossa história. No centro das suspeitas e vítimas de ódio, estão os mesmos vilões: a escola, o conhecimento e, para ser mais próximo do que estou estudando, a o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Retomar discursos ditadores em pleno ano de 1986, fez-me pensar no pêndulo opositor que insiste a nos levar para trás.

Em meio a uma das maiores pandemias vividas pela humanidade, enquanto analisava o *corpus* desta tese, vi-me enredado com a discussão travada na minha dissertação de mestrado: os efeitos discursivos do discurso jornalístico frente a uma pandemia em (dis)curso. Por extensão, com aval de poderes instituídos pela democracia republicana de nosso país, enquanto faço pesquisa, retomo algo que defendi em 2016 e que nos afetou duramente como sociedade: a descrença na ciência, o revisionismo exacerbado, as vozes dissonantes e a banalização da morte em nome de uma urgência financeira.

Tudo isso, que apresentei nestas primeiras palavras, atravessaram o meu deslizar analítico e, de alguma forma, fez-me pensar na necessidade de manter esta seção como um ponto de partida que tem o objetivo de introduzir o leitor nas próximas páginas desta caminhada, cujo imperativo institucional também me leva a chamá-la de tese.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Amanheci minha aurora (ROSA, 2001, p. 123).

O ano de 2010 marca meu ingresso como professor efetivo do magistério público do município de São Paulo, fruto de duas aprovações em concurso público de provas e títulos ocorrido no ano de 2009, assumi os cargos de inglês e de português. No primeiro dia que adentrei a EMEF em que iniciei minha carreira, fui abordado pela coordenadora pedagógica, que também acabava de assumir o cargo, e ela me entregou um documento azul, dizendo: “olha, este é o currículo da prefeitura que você precisa seguir”. Confesso que não fiquei assustado com o imperativo representado pelo verbo “precisa”, pois nos meses que antecederam meu ingresso, eu havia me debruçado nos estudos desse material, pois era uma das referências bibliográficas constantes no certame em que fui aprovado.

Minha primeira impressão era que, pelo menos ao que me pareceu, as pessoas levavam a sério um documento curricular, a ponto de, inclusive, apontá-lo como caminho ou norte para os professores recém-chegados. Eu via, com frequência, os professores consultando o material de referência para preparar aulas ou entregar os documentos de planejamento que haviam sido solicitados pela nova coordenadora. Também pude participar, como novato, de um primeiro curso de formação continuada em serviço para tratar dos materiais didáticos institucionais que tinham sido publicados no ano do meu ingresso e, como pauta das formações, o “currículo azul” estava sempre em voga.

Antes de iniciar no magistério público municipal, eu tinha lecionado em um colégio privado que se assumia construtivista. O planejamento aula a aula, com expectativas de aprendizagem explícitas, era uma atividade cobrada cotidianamente de nós, os professores. Embora eu observasse essa rigorosidade com certo exagero, o registro documental de aulas, atividades e avaliações sempre me salvava dos pais que reclamavam de absolutamente tudo.

Comecei, a partir daí, a enxergar uma utilidade funcional para os documentos que me eram exigidos: safar-me das reclamações, às vezes infundadas, dos pais. Mas, na Prefeitura, era diferente: não porque eu estivesse livre de exigências, mas

porque gozava de certa liberdade para poder produzir aulas, atividades e avaliações com meus alunos em um ritmo que respeitasse tempos de aprendizagem mais reais.

Minha história com os documentos curriculares começa assim: entremeada de discursos que resvalam o oficial, o prescrito e o burocrático. No mestrado, estudei o discurso jornalístico, mas, vez ou outra, estive envolvido com discursos que se mostravam oficiais e a análise, ainda que incipiente, ocorria em uma conversa, em uma reunião pedagógica ou entre colegas de profissão.

Foi em 2014, quando comecei a ouvir sobre a ideia de uma Base Nacional ou de um currículo comum para o Brasil, que comecei a realizar leituras esparsas e a prestar atenção nas chamadas televisivas, nos jornais impressos a que tinha acesso sobre uma meta do PNE que incluía a promulgação de uma *Base Nacional Comum Curricular*. A primeira leitura que fiz a respeito do assunto foi por intermédio de uma professora que coordenava os encontros presenciais do curso de especialização que eu estava finalizando na USP-LESTE.

Li, pela primeira vez, um artigo, segundo a professora, de um renomado teórico da área do currículo chamado Michael Apple. O texto intitula-se “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?” Apple (2011), antes de fazer uma crítica densa sobre as fragilidades de um currículo nacional frente a uma emergente ascensão do discurso neoliberal, posiciona-se da seguinte forma:

> Já de início, quero deixar algo claro. Não me oponho, em princípio, a um currículo nacional. Tampouco me oponho, em princípio, à atividade de avaliação. Em vez disso, desejo apresentar uma série de argumentos mais conjunturais, baseados na tese de que, neste momento – dado o equilíbrio de forças sociais – há perigos muito reais dos quais precisamos estar bastante conscientes (APPLE, 2011, p. 74).

Ao reler o trecho depois de um tempo, deparo-me com certa estranheza e algo que, inicialmente, precisa ser discutido: a ideia de um currículo nacional, para o autor, justapõe e convoca uma iminente atividade de avaliação, possivelmente, em larga escala. De modo que, para Apple (2011), admite-se a coexistência de avaliação e currículo nacional como sucessivos ou complementares. Uma

“novidade” exportada de outros países, que procura na avaliação em larga escala uma âncora para determinar as políticas públicas em educação. Parece-me que a discussão sobre uma Base Nacional nasce geminada com os usos de avaliação que dela se depreenderão.

Um ano depois do contato com esse texto, em 2015, a primeira versão de um currículo nacional erigia como proposta de consulta e análise da população. Pensava comigo, depois de haver lido o referido texto: se um teórico e crítico não se opõe à propositura de um currículo nacional, apesar dos perigos, suponho que a produção de uma base, em tese, seja uma realidade para o Brasil. Os debates, eu soube, eram acalorados, mas constavam nomes muito conhecidos nas pesquisas sobre educação e linguagem no rol de assessores, sendo que, praticamente, todos eles estavam ligados a universidades públicas, especialmente federais.

Em se tratando de produção curricular como política pública, era de esperar que as tensões estivessem centradas em torno da polêmica, isto é, de opiniões e posicionamentos divergentes que precisariam, em algum momento, convergir para um documento comum. Em 2015, portanto, eu iniciei minhas atividades como convidado na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE-MP), auxiliando na formação de professores e, ao mesmo tempo, sendo credenciado para participar nas discussões do GT que teria a incumbência de produzir um novo currículo para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Condição que levei a cabo como professor-parceiro até o final do ano de 2016, como relatei na seção anterior.

No entanto, essa produção curricular nacional, com o advento do *impeachment* da presidenta Dilma, em 2016, que foi meticulosamente arquitetado em Brasília, os rumos dessa discussão ganharam outros ares. Houve mudança na composição dos redatores, alguns saíram do grupo, outros mantiveram-se. O fato é que, no ano de 2017, quando eu já estava atuando na Secretaria, a terceira versão apresentada à população para a consulta era bem diferente das proposições abarcadas nas versões anteriores. Apesar disso, em 2017, a *Base Nacional Comum Curricular* foi promulgada no mesmo dia em que o *Currículo da Cidade* de São Paulo também foi lançado.

Nasce, desse contexto de rediscussão de produção curricular nacional e municipal, o nosso interesse por pesquisar os currículos do município de São Paulo,

a fim de compreender como os vestígios de memória podem (des)construir discursos oficiais e sentidos diversos em uma rede que se apresenta, desde a sua gênese, polêmica e multifacetada.

Diante desse cenário, podemos dizer que os objetivos delineados para esta pesquisa se dividem em dois grandes polos:

- **Objetivo geral:** discutir o papel da memória e do interdiscurso em documentos curriculares oficiais, os quais são destinados ao componente curricular de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

- **Objetivos específicos:**

  - ✓ Verificar como a memória, materializada por meio de documentos impressos, atua na legitimação de discursos oficiais.
  - ✓ Compreender o *modus operandi* da memória, permeada pelo fio ideológico, em discursos oficiais destinados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.
  - ✓ Fomentar, no âmbito da análise do discurso de linha francesa, as categorias de análise memória e interdiscurso, de modo que elas possam ser elucidadas e mais bem compreendidas por meio do *corpus* proposto para esta pesquisa.
  - ✓ Contribuir para os estudos que colocam, em interface, discurso, educação e currículo.

Para a consecução desses objetivos de pesquisa, estabelecemos a seguinte questão-problema, que nos permitirá focar o discurso oficial como objeto de pesquisa fundante deste estudo e, em seguida, estabelecer algumas hipóteses que poderão nos orientar no movimento analítico que proporemos mais adiante:

- Quais estratégias linguístico-discursivas interseccionam memória e interdiscurso para a legitimação de discursos oficiais por meio de documentos curriculares de língua portuguesa no município de São Paulo?

A fim de respondermos a esse problema de pesquisa, situamos nossas discussões no campo da Análise do Discurso de orientação francesa, tendo os estudos de Pêcheux (2011, 2014, 2015) como expoentes e basilares para as análises que serão feitas a partir do *corpus* deste trabalho. Orientados por essa direção, cumpre-nos dizer que a questão de pesquisa nos permite, ainda, avençar algumas hipóteses em forma de reposta para a pergunta que norteará este estudo:

- O discurso oficial dos documentos curriculares de língua portuguesa constitui-se na intersecção entre memória e esquecimento de modo a produzir sentidos de um ideário ideológico e partidário.

Norteados por uma questão de pesquisa, eminentemente discursiva, endereçados em uma área teórica situada na Análise do Discurso, o objeto de pesquisa, conforme discutiremos no Capítulo 2, só pode ser o discurso, que nós tipificamos, nesta pesquisa, como discurso oficial. Os dados emergem da materialidade linguística escrita conhecida como documento curricular e a reunião desses dados compõe o *corpus* desta pesquisa, que foi construído pelo autor desta tese a partir de seis documentos curriculares de língua portuguesa, os quais foram publicados em tempos e espaços distintos: 1981, 1985, 1987, 1992, 1996, 2007, 2016 e 2017.

Para finalizar estas considerações iniciais, entendemos que a justificativa para a proposição deste trabalho está centrada em alguns polos, entre eles, destacaremos o primeiro, que é o acadêmico e, para tanto, convocamos a pergunta estabelecida por Barretto (2000, p. 4): “por que analisar currículos oficiais?” e, a seguir, sua resposta para justificar, também, esta nossa pesquisa, à medida que sua importância está em:

> [...] analisar o discurso veiculado pelas propostas curriculares vigentes no país, que, valorizadas pelos aparatos técnico-burocráticos encarregados de produzi-las, “criam verdades” ao oficializarem saberes e legitimarem posturas. Assim sendo, passam a constituir referências importantes nas redes de ensino, mesmo quando propagadas principalmente por meio de atividades de formação continuada dos docentes (BARRETO, 2000, p. 7).

Além disso, o movimento de resgate da memória, que abarca também o esquecimento e a denegação, pode explicar os tensionamentos político-partidários que, por vezes, desvelam sentidos polêmicos para o que se entende, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como construção identitária do componente curricular de língua portuguesa e “daí se explica o fato de que, a despeito das mudanças de governo e dirigentes, seja possível encontrar mais semelhanças do que diferenças no conjunto de propostas curriculares” (BARRETTO, 2000, p. 7).

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

> *Um bom entendedor, num bando, faz muita necessidade* (ROSA, 2001, p. 415).

Neste capítulo, propomos[1] uma discussão dos principais elementos teóricos que sustentam esta tese. A ideia é passar, sem ser demasiado exaustivo, por conceitos-chave que auxiliam o processo de análise constante no Capítulo 3. É provável que outros referenciais teóricos, quando da análise propriamente dita, sejam mobilizados a fim de especificar um ou outro detalhe que emanou do *corpus*, mas a produção do Capítulo 1 é uma abertura de caminhos e de apresentação de rota pela qual este pesquisador caminhará para a discussão da questão-problema apresentada anteriormente.

Nesse sentido, discutiremos, com mais profundidade, a memória – partindo de outras áreas do conhecimento e, ao final, situando-a no campo da Análise do Discurso de orientação francesa. Como par indissociável da memória discursiva, propomos uma breve discussão sobre esquecimento.

Em se tratando de uma pesquisa que conjuga Ciências da Linguagem e da Educação, não poderíamos deixar de tratar, de modo responsável, de Currículo como uma área premente que também fundamenta as análises que se desenvolverão mais à frente.

Por fim, com vistas a situar o leitor e resguardando profunda intersecção com a área de concentração em que esta tese se origina, julgamos necessária uma breve, mas importante, discussão sobre o papel da Análise do Discurso como área do conhecimento da linguística e sua interface com a educação e o objeto “discurso oficial”, que nos convoca a pensar os objetivos elencados para a redação desta tese.

Trata-se, portanto, de um trabalho que propõe diálogos entre educação e linguagem e que se fundamenta de modo pluridirecional, mas sobretudo na Análise do Discurso como área do conhecimento da linguística, que pode nos ajudar a responder à questão de pesquisa proposta. Assim, a fundamentação, apesar de

---

[1] A partir deste capítulo, utilizaremos a primeira pessoa do plural por entendermos que existem várias vozes que se somam ao que trataremos nesta e nas demais seções teóricas, metodológicas e analíticas.

desafiadora, respeita relação de proximidade entre áreas do conhecimento que coexistem na produção de discursos oficiais, o objeto central que pesquisamos e que intentamos descrever e analisar nestas páginas.

1.1 Análise do discurso: o caminho das pedras

Nossa pesquisa situa-se no Programa de Pós-Graduação de uma Faculdade de Educação e está diretamente relacionada a uma área de concentração que engloba “Linguagem, Educação e Psicologia”. Sendo assim, entendemos que o entrecruzamento realizado com a Análise do Discurso (teoricamente situada na Linguística, como Ciência da Linguagem) e Educação revela um caminho que precisa ser explicitado, a fim de que essas duas áreas do conhecimento não sejam hierarquizadas, sucumbidas ou apresentadas de modo conflitante.

Nessa direção, julgamos importante promover, ainda que breve, uma discussão sobre Análise do Discurso (AD) como um fundamento basilar para esta pesquisa, pois da AD emanam as categorias de análise e, sobretudo, o movimento analítico que depreendemos no Capítulo 3.

Na subseção 1.3, fizemos uma breve discussão sobre uma das áreas da Educação, que é o currículo. Ao realizarmos um cotejamento em obras, estudos e pesquisas de pessoas que possuem um nome representativo para a área, destacamos algumas convergências que nos permitiram estabelecer o que, nesta pesquisa, pode ser entendido como currículo em discurso[2]. Veremos que as palavras textos, discursos e sentidos são recorrentes em diversos autores cotejados.

É importante salientar que o objeto de pesquisa da Análise do Discurso (AD), como área da linguística, é o discurso. Assim sendo, embora proponhamos aqui um diálogo entre educação, currículo, memória e interdiscurso, o que funda esta proposição é a compreensão de que os documentos curriculares, que compõem o nosso *corpus*, são as materialidades linguísticas que nos permitem investir no acúmulo de conhecimento teórico e de procedimentos próprios da AD para empreender uma análise do discurso oficial presente em tais documentos.

---

[2] Conferir o Quadro 3 desta tese.

Dessa forma, é importante discutir em que medida os estudos do discurso que realizamos no Brasil, ainda que baseados em pesquisas alhures, fundamentam algumas perspectivas teóricas que precisam ser explicitadas a fim de não causar conflitos. Não é nosso interesse, nesta subseção, discutir toda a história da AD, mas apresentar alguns aspectos importantes que justificarão os movimentos analíticos empreendidos mais adiante.

Ao tratarmos de AD, é preciso deixar evidente de qual perspectiva teórica estamos falando. Nessa direção, considerando os estudos do discurso um universo heterogêneo, Oliveira (2013) organiza uma obra que pretende introduzir, problematizar e exemplificar como nomes que circulam em diferentes filiações da AD podem ser inseridos no campo do discurso. Para cada um dos capítulos, um pesquisador brasileiro apresenta um autor ou teórico de que é especialista. Temos uma dimensão, a partir da leitura dessa obra, que os estudos do discurso podem fazer remissão a estes nomes: Gramsci, Bakhtin, Althusser, Lacan, Foucault, Bourdieu, Ducrot, Pêcheux, Charaudeau, Maingueneau, Fairclough e Van Dijk.

Todos esses teóricos, de alguma forma, situam-se no campo da AD, podem ter produzido ou estão produzindo trabalhos em que se citam mutuamente para ratificar um pressuposto ou, na direção contrária, para denegar uma postulação. Esse caminho das pedras, entre rupturas e tradições, conforme nos apresenta Possenti (2011), é importante para a construção de conhecimento científico e fortalecimento de uma determinada área das ciências.

Ao analisarmos os nomes supracitados, entendemos que as origens da AD estão situadas fora do Brasil, embora – em território nacional – já façamos análise de discurso a partir de procedimento peculiares e representativos de nossa tradição acadêmica. No entanto, utilizar indiscriminadamente todos esses autores em uma mesma pesquisa pode revelar uma inocência acadêmica, sugerindo determinada fragilidade teórica. Por isso, convocamos a necessidade de, nesta subseção, situarmos o caminho das pedras que nos levou a fundamentar este trabalho por meio da AD.

No Brasil, tradicionalmente, quando falamos em AD, temos três grandes tradições: a dialógica, a francesa e a crítica. Para cada uma dessas tradições,

podemos depreender, com o devido cuidado e evitando o encarceramento teórico, os seguintes nomes e referências:

Quadro 1. Tradições em Análise do Discurso no Brasil

Tradição dialógica	Gramsci e Bakhtin
Tradição francesa	Althusser, Gramsci[3], Lacan, Foucault, Bourdieu, Ducrot, Pêcheux, Charaudeau e Maingueneau
Tradição crítica	Fairclough e Van Dijk

Fonte: autor da tese

Esse agrupamento ajuda-nos a compreender que, ao situarmos AD como um campo da Linguística, estamos diante de uma infinidade de possibilidades e tradições que vão recorrer a princípios teóricos, às vezes, análogos, mas diferentes em sua propositura analítica. Por exemplo, observando o Quadro 1, é possível dizer que ao explicitarmos que este trabalho está situado na Análise do Discurso de orientação francesa, não significa que estejamos tratando das perspectivas teóricas de modo uníssono, simplesmente porque partimos de uma mesma tradição:

> Frequentemente, no entanto, um campo torna-se tanto mais interessante quanto mais é recortado. Pode parecer que como isso se perdem “materiais”, que fenômenos ficam de fora da análise, mas, em compensação, essa é a mais produtiva das formas de não dar relevo a um sem-número de trivialidades (para cada campo, as trivialidades podem ser diferentes) ou de excluir a hipótese de que uma disciplina dê conta de todos os “fatos” – como se devesse estar sozinha no campo dos saberes (POSSENTI, 2011, p. 354).

No caso da AD, mesmo estando em uma mesma tradição, como a francesa, pode-se fazer inúmeros recortes a partir dos nomes-referências que expusemos no Quadro 1. Por isso, considerando que cada uma das referências pode representar perspectivas teóricas diversas, assumimos, nesta pesquisa, que dentro de uma orientação francesa, utilizaremos as discussões e pressupostos tendo como

[3] Apesar de italiano, seus estudos são muito utilizados por alguns nomes agrupados na tradição francesa.

expoente os estudos e postulações advindas das contribuições de Pêcheux e de outros autores a quem ele, frequentemente, se remeteu. Também, baseamo-nos naqueles que fazem referência mútuas entre si, quando o assunto tratado necessitar de mais de uma perspectiva para ser mais bem explicitado.

Isso não nos impede de, resguardando os devidos cuidados, valermo-nos de outros nomes da mesma tradição ou de tradição diferente. Nesse sentido, entendemos que Análise do Discurso, assim como afirma Possenti (2011, p. 358), é um “campo da interpretação”:

> Pode-se dizer que a AD é uma teoria da leitura, ou melhor, que ela formula uma teoria da leitura que se institui rompendo fundamentalmente com a análise de conteúdo, por um lado, e com a filologia (e também com a hermenêutica), por outro. Seu rompimento com a linguística tem essa conotação: é na medida em que a linguística reivindica uma semântica como um de seus componentes que se pode dizer que a AD rompe com ela (POSSENTI, 2011, p. 358).

Nesse pêndulo de rupturas e convergências, resta-nos registrar que, concordando com Possenti (2011), em sendo uma teoria da leitura e um campo da interpretação, a AD permite que o texto seja tomado como uma materialidade linguística e que esse representa um ponto de partida para o movimento de intercompreensão de sentidos.

Tendo como como expoente o nome de Michel Pêcheux, alguns conceitos mobilizados ao longo desta tese serão utilizados com certa regularidade e, por isso, precisam ser explicitados neste capítulo, que constitui os fundamentos da pesquisa. Nesse sentido, é imprescindível compreender os documentos curriculares, que compõem o nosso *corpus*, como: (a) *superfícies linguísticas* (texto escrito curricular); que indiciam um (b) *objeto do discurso* (discurso oficial) e instauram um (c) *processo discursivo* que está para além do texto curricular oficial.

Essas aproximações advêm das seguintes discussões de Pêcheux e Fuchs ([1975] 2014), situadas em um escrito em que os referidos autores revisitam

algumas discussões sobre a proposição de “uma análise automática do discurso”, no ano de 1969:

> - *Superfície linguística*: entendida no sentido de sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase [...].
> - *Objeto discursivo*: entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico [...]
> - *Processo discursivo*: entendido como o resultado da relação regulada de *objetos discursivos* correspondentes a *superfícies linguísticas* que derivam, elas mesma, de condições de produção estáveis e homogêneas [...] (PÊCHEUX e FUCHS, 2014, p. 180-181, grifo do autor).

Da leitura do excerto anterior, entendemos que qualquer hiato processual corrobora para a produção de efeitos de sentido diversos, os quais são decorrentes desse processo de discursivização. Sendo necessário, portanto, apontar em que medida as *condições de produção* podem desvelar as estratégias linguístico-discursivas que interseccionam memória e interdiscurso para a legitimação de um discurso oficial, especialmente aquele constituído por meio dos documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo.

Nesta tese, discurso é compreendido como processo e produto, simultaneamente e indissociáveis, uma vez que a superfície linguística, o objeto do discurso e o processo discursivo encontram-se irmanados e, de igual modo, de difícil dissolução. O trabalho do analista do discurso, a partir dessa compreensão, é explorar sentidos e desvelá-los à luz de procedimentos que AD acumula como campo do conhecimento desde a década de 1960. Para se chegar a esse processo analítico com uma boa acuidade visual, é necessário aprofundar um pouco mais nas discussões teóricas que suportam as categorias de análises utilizadas no Capítulo 3.

1.2 Mnemosine: da memória como discurso

No panteão dos deuses gregos, *Mnemosine* é, notadamente, aquela deusa que personifica a imbricação irrestrita entre linguagem, tempo e a constituição do humano como ser que ocupa um espaço-tempo por meio da linguagem, que é histórica, temporal e resiste em lembranças. Na teogonia grega, em que é abertamente discutida, a memória é a "deusa titã, irmã de Crono e de *Okeanós*, mãe das Musas cujo coro ela conduz e com as quais, às vezes, se confunde. *Mnemosyne* preside, como se sabe, a função poética" (VERNANT, 1990, p. 109).

A rememoração, portanto, é o lugar das possibilidades, das reinvenções, do encontro com o sagrado, com o mítico, com o (ir)real e com o passado. Em face disso, a linguagem que, em certa medida, materializa a memória é, simultaneamente, atravessada pelo presente e, por assim dizer, pelo futuro:

> Qual é então a função da memória? Não reconstrói o tempo: não o anula tampouco. Ao fazer cais a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol (VERNANT, 1990, p. 113).

Nesse sentido, podemos dizer que a memória, há muito, tem sido objeto de estudo de algumas tradições e ciências: da Grécia Antiga e de toda a sua teologia, passando a ser discutida na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia e, mais recentemente, na Linguística. Sabemos, também, que muitas outras áreas do conhecimento se detêm em estudar o aspecto da memória. Assim sendo, a depender da filiação pela qual esse objeto é tratado, temos concepções e deslizamentos teóricos que, por vezes, podem se apresentar incongruentes.

Atentos a essas múltiplas possibilidades, iniciamos a discussão sobre memória, reconhecendo que a Psicologia Social tem uma produção considerável acerca desse objeto. Assim, mesmo sabendo do caráter social da memória, é preciso explicitar em que medida tal asserção encaminha-se para o entendimento de que a memória também se dá no campo do discurso. Bosi (1994) alerta-nos para o fato de que, mesmo na Psicologia, essa não é uma discussão tranquila, haja vista que, do ponto de vista comportamental, por exemplo, pensar a memória revelaria

outras nuances que não são aquelas pelas quais a referida autora pretendia enveredar em seus estudos. Dessa forma, referindo-se ao trabalho de Bergson, sobre o qual se oporá em alguns momentos, a pesquisadora relativiza:

> [...] seria uma agradável tentação retomar, aqui, a mesma proposta: ignorar tudo quanto a psicologia tem dito, em seus mais de cem anos de vida científica oficial, sobre a memória e suas relações com o psiquismo e a sociedade. Entretanto, não pretendo ceder a essa tentação [...] (BOSI, 1994, p. 43).

É preciso dizer que tratar a memória de um ponto de vista social, isto é, em que os sujeitos e suas relações com o outro, o tempo e o espaço são considerados, não é tarefa das mais fáceis. Com a ascensão de um cientificismo baseado, sobretudo, nas ciências naturais e biológicas, a discussão sobre esse objeto recai em fatores que discutem a memória a partir de vieses cognitivos, os quais estariam situados em uma análise neurofisiológica, por exemplo.

A memória, pensada a partir de um aspecto mais amplo, reconhece a presença do indivíduo em sua constituição, mas também considera o fato de que, vivendo em sociedade, os indivíduos não estão sozinhos e, por isso, são constantemente convocados ao convívio com o outro que os delineia, os forma e os constitui. Nesse sentido, concordando com Halbwachs (1990), destacamos que, se somos seres sociais:

> nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e como objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (HALBWACHS, 1990, p. 26).

A onipresença do outro em nossas vidas em sociedade revela que rememoramos lembranças, ainda que individuais, em um âmbito mais abrangente, ou seja, o coletivo: “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com

os grupos de convívios e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo" (BOSI, 1994, p. 54).

No que diz respeito ao convívio em sociedade, sabemos que, discutindo algumas proposições para uma das Ciências da Linguagem, o pai da Linguística Moderna, Ferdinand de Saussure (2012), no início do Século XX, incluiu a dimensão social como algo indissociável da língua(gem). Em face dessa constatação importante, se estamos considerando que a linguagem é a materialidade que nos permite tangenciar a memória, independente da gênese teórica, não importando se oriunda de uma ordem: psicológica, linguística, sociológica ou antropológica, os fatores social e coletivo têm sido concebidos como constitutivos à linguagem e à memória:

> O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual. Os dados coletivos que a língua traz em si entram até mesmo no sonho (situação-limite da pureza individual) (BOSI, 1994, p. 56).

Certos de que o aspecto social é o grande componente genético presente na linguagem e na memória, entendemos que esse outro que se apresenta como necessário e fundante de algo coletivo não precisa ser, necessariamente, um sujeito humano, pois se a linguagem e a memória são produzidas por ele, reconhecemos que essa relação não é só abstrata e encontrada apenas nos espaços, nos tempos e nos textos (escritos, orais ou multimodais). Dessa forma, a memória é mais tangível do que muitos pensam:

> A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1994, p. 55).

Nessa direção, a memória não está condicionada ao tempo passado, posto que, se é trabalho, ela é reinventada todos os dias no tempo presente por aqueles que a convocam. Conforme vimos no excerto anterior, *pari passu* com a memória, a ideia de lembrança permite-nos dizer que rememorar se dá em um contínuo devir e é reconstruído por meio de imagens que, também, se materializam e nos fazem tangenciar a memória por diversos vieses, inclusive do consciente. Isso inclui um tratamento da lembrança por meio da cultura e da ideologia:

> a ‘matéria-prima’ da recordação não aflora com estado puro da linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado (BOSI, 1994, p. 64).

Por um lado, para se chegar a essa materialidade, é preciso conceber os diversos atravessamentos que permitem ao sujeito tornar a memória uma matéria-prima, que são estes: o tempo, o espaço, a história, as ideologias e as culturas que circunscrevem o sujeito sob o enredo da lembrança, da recordação ou da memória. Por outro, o par indissociável da memória, isto é, a linguagem também se materializa por meio de diversas possibilidades: o vozeamento, a escrituração, o desenho, a pintura etc. Quando entrecruzadas, memória e linguagem estão unidas às perspectivas temporais, históricas, ideológicas, culturais e, por assim dizer, sociais.

Diante de tal constatação, entendemos que memórias não são analisadas somente com textos orais, pois os escritos, por seu turno, são materialidades que reafirmam o caráter tangencial das lembranças:

> Não é só a conversa que permite a análise dos micros processos da lembrança coletiva, já que esses se desenvolvem com a conversa. Os temas mais amplos e sociais também estão disponíveis para análise, incluindo os históricos, os ideológicos e os políticos (Billig et al., 1988, Billig, este volume), **currículos educacionais** e modos de pensamentos (Edwards e Mercer, 1987), que evidenciam a "autenticidade" de tradições populares e dilemas do lugar de trabalho (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 24, *grifo nosso*)[4].

[4] It is not only that conversation affords examination of the micro-processes of collective remembering, as these unfold with talk. Larger, societal themes are also available for examination, including historical, ideological an political ones (Billig et al., 1988; Billig, this volume), educational curricula and

O destaque na citação de Middleton e de Edwards (1990) permite-nos afirmar que os “currículos educacionais”, na condição de materialidade de uma linguagem escrita, também confluem com os aspectos históricos, ideológicos e políticos à medida que são rastros importantes deixados por uma sociedade. Isso não significa, no entanto, situar a memória apenas no passado, mas acessá-la para compreender em que medida um processo foi ou tem sido construído, tensionado ou produzido.

Chegamos a um ponto importante para esta pesquisa: a compreensão de que, em sendo processo, a memória também é discursiva e não está apenas circunscrita nos âmbitos de ciências como a História, a Antropologia, a Sociologia ou a Psicologia. A memória, como podemos verificar, é um objeto de pesquisa de que se ocupam as Ciências da Linguagem, em especial a Análise do Discurso:

> O que entendemos pelo termo ‘memória discursiva’ é distinto de toda memorização psicológica do tipo daquela cuja medida cronométrica os psicolinguistas se dedicam a produzir (assim, para utilizar um exemplo recente, o trabalho de Kintsch & Van Dijk (1975) sobre os processos cognitivos implicados nas memórias dos textos) (COURTINE, 2014, p. 105).

Em direção análoga ao proposto por Courtine (2014) acerca da memória discursiva, Achard, Davallon, Durand e Pêcheux (2015) participaram de uma mesa redonda realizada na Escola Normal Superior de Paris no ano de 1983. Eles buscavam discutir, sob diversos pontos de vista, respostas para perguntas que enredavam a memória para além de cercanias em que ela era, até então, debatida. Trazê-la para o campo da Análise do Discurso representava para esses pesquisadores um grande desafio, pois:

> o que distingue então o analista de discurso do sujeito histórico não é uma diferença radical, mas um deslocamento. A análise de discurso é uma posição enunciativa que é também aquela de um sujeito

---

modes of thoughts (Edwards and Mercer, 1987), 'authenticity' in folk traditions and dilemmas of the work-place (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 24). Versão nossa.

> histórico (seu discurso, uma vez produzido, é objeto de retomada), mas de um sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo, à hipótese do sujeito histórico de que fala. O que proponho neste texto é um modelo de trabalho do analista, que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação (ACHARD, 2015, p. 17).

A preocupação de Achard (2015), embora legítima, faz-nos pensar na ideia de deslocamento como acréscimo. Diferente de tudo o que já se havia discutido em relação à memória (cognitiva, social, coletiva etc.), no âmbito do discurso, a enunciação (processo e não produto) é que deveria constituir-se como os pontos de partida e de chegada das análises que tomam a memória como discursiva. Em função disso, os aspectos que, em outras áreas também atravessam a temática, são levados em consideração, mas revisitados por lentes diferentes. Em outras palavras, história, tempo, espaço e sujeitos só fazem sentido na discussão da memória discursiva se se considera o processo de enunciação como algo que dever ser, ordinariamente, reconstruído.

Explicitado esse primeiro princípio, os demais autores envolvidos no evento da mesa redonda, a partir de materialidades distintas, analisaram a memória, situando-a como discurso e não apenas como algo social, coletivo ou cognitivo. Essa mudança de paradigma representa um ingresso das discussões que tematizam a memória na Análise do Discurso, o que revela cuidado para não objetar tudo o que já havia sido construído, mas também um avanço para a AD, pois a área passa a discutir memória de uma forma bastante peculiar. Tal peculiaridade tem a ver com o fato de a linguagem e a memória estarem, nesta feita, intimamente associadas e, sendo assim, é possível “rememorar” por meio de materialidades linguístico-discursivas, conforme nos aponta Pêcheux (2015):

> a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível. Ora, acontece que esta é uma das questões cruciais atualmente abordada pela análise de discurso: uma discussão aberta a esse respeito, que – sem ser puro negócio de butique – reveste apesar de tudo um caráter

> relativamente técnico. A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura da sequência: estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do oculto? (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

Essa definição de Pêcheux (2015) permite-nos estabelecer alguns princípios que nortearam esta pesquisa, no que diz respeito à memória discursiva como uma categoria de análise importante para compreender o diálogo, os apagamentos e as lembranças que atravessam a produção dos documentos oficiais do componente curricular de língua portuguesa do município de São Paulo.

Tomados como materialidade linguística basilar, os documentos curriculares constituem-se como fontes que indiciam diversos processos e que abrigam opacidades de sentidos, isto é, implícitos que podem ser desvelados por meio de uma análise que conjugue história, sociedade e sujeitos.

Por isso, o texto impresso é tomado não como um produto apenas, mas um acontecimento que carrega muitos implícitos. O papel do analista do discurso é desvelar as estratégias linguístico-discursivas enredadas nesse processo. Nessa direção, o próprio Pêcheux (2015) aponta-nos caminhos para iniciar o trabalho: é necessário compreender a memória como um acontecimento, que está circunscrito em um espaço e em um tempo, mas atravessado por sujeitos históricos.

Essa compreensão é decisiva para a mudança paradigmática que a mesa redonda pretendia avençar no que tange ao aspecto “memória”, que já havia alcançado, como vimos, muitas áreas das ciências humanas. Trazê-la para a linguística era, para os participantes do evento, um desafio aos analistas do discurso que, diferente dos estruturalistas, preocupavam-se com a materialidade linguística a partir de outra ótica, a do produto e não a do processo.

Daí, a necessidade de se recuperar um texto famoso de Pêcheux (2008), que demarca a problemática para o discurso face à tensão que existia com os linguistas estruturalistas: são os acontecimentos historicamente situados que costuram o grau de (i)legibilidade de um texto-produto. Portanto, a memória discursiva é um processo que se pode depreender, desde que se considere que:

> A análise de discurso, tal como ela se desenvolve atualmente sobre as bases evocadas mais acima, se dá mais precisamente como objeto de explicitar e descrever montagens, arranjos históricos de constelações de enunciados (PÊCHEUX, 2008, p. 60).

A descrição, a montagem e o arranjo dessas constelações de enunciados formam um trabalho manufaturado do analista do discurso, que o faz mediante a compreensão de que a língua(gem) tem um funcionamento próprio, mas não está presa a uma estrutura rígida e de fácil descrição. A materialidade tem a ver com construções linguísticas demandadas única e exclusivamente por sujeitos históricos, que lançam mão de estratégias disponíveis na língua e em seu funcionamento para promover, por exemplo, a memória discursiva, tal como Pêcheux (2015) discute a ideia de regularização em um texto que analisa:

> Em relação com a questão da regularização, a da repetição (dos itens lexicais e dos enunciados) prolongou o debate: a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

Pensada nessa direção, a memória discursiva se coaduna aos vestígios textuais produzidos pelos sujeitos historicamente situados em um acontecimento. O exemplo da repetição de itens lexicais ou de enunciados em um texto (oral, escrito ou multimodal) revela que a memória discursiva, implícita pela sua gênese, produz opacidade à medida que repetir um léxico ou um enunciado é fruto de um posicionamento discursivo que visa à produção de sentidos diversos. O papel do analista consiste em desvelar essa dispersão de sentidos.

Em outra direção, Courtine (2014), ao fazer uma análise do discurso político, especialmente do comunista, endereçado aos cristãos, propõe uma extensão de alguns conceitos trabalhados por Pêcheux, ligando-os a outros discutidos por Foucault (1969). Ao expandir noções como “condições de produção”, “formação discursiva”, “formação ideológica”, de “interdiscurso” e, sobretudo, de enunciado,

Courtine (2014) elabora uma proposta para o que ele chamou de “noção de memória discursiva”:

> diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos; ela visa ao que Foucault (1971, p. 24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, ‘discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer’ (COURTINE, 2014, p. 105-106).

No âmbito dessa noção que Courtine (2014) inscreve para suas análises, o autor explicita que, no nível do enunciado, a ideia de “noção” está diretamente ligada à de “sequências discursivas de referência” (sdr), cujos objetos de análise podem ser encontrados em três “domínios”, a saber: “de memória (DMem), de atualidade (DAct) e de antecipação (DAnt)” (COURTINE, 2014, p. 111). No que diz respeito ao “domínio de memória”, o autor explica:

> É constituído por um conjunto de sequências discursivas que preexistem à sdr, no sentido em que algumas formulações determináveis na sequencialização intradiscursiva que a sdr realiza (que nomearemos ‘formulações de referência’) entram com formulações que aparecem nas sequências discursivas do domínio de memória, em redes de formulações a partir das quais serão analisados os efeitos que a enunciação de uma sdr determinada produz no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito) (COURTINE, 2014, p. 112).

De modo análogo e expandindo essa discussão de ponto de partida da materialidade, Paveau (2015) tangencia uma discussão iniciada por Pêcheux (2009) e Courtine (2014), propondo um trabalho com a ideia de pré-discurso que ratifica a proposição de Pêcheux (2015) em relação à memória discursiva, asseverando que:

> Fala-se em memória discursiva quando os discursos se inserem, por meio de marcas detectáveis, nos campos associados de memória, ou seja, desenvolvem elos memoriais de reformulação, repetição ou, ao contrário, de esquecimento e negação, em relação a "formulações-origem" (a expressão é de J.-J. Courtine) detectáveis, mas não presentes explicitamente, nas produções verbais (PAVEAU, 2015, p. 233).

Paveau (2015) faz algumas associações com o que explicitou Pêcheux (2015) em outro tempo-espaço da AD, mas avança considerando que os implícitos não estão apenas na repetição, mas no esquecimento, que mantém relação intrínseca com a memória produzindo sentidos, como se pode observar no seguinte quadro associativo de ideias:

Quadro 2. Associação entre Pêcheux, Courtine e Paveau

Memória discursiva		
Pêcheux (2015)	**Courtine (2014)**	**Paveau (2015)**
É acontecimento.	Diz respeito à existência histórica do enunciado.	É um elo (uma cadeia).
Está inserida em uma materialidade linguística.	Constituída por um conjunto de sequências discursivas que preexistem à sdr.	Está inserida em marcas detectáveis.
É parte integrante de um texto.	É parte da sequencialização intradiscursiva.	É parte integrante de uma produção verbal.
Tem a ver com regulação e repetição.	Tem a ver com formulações de referência.	Tem a ver com reformulação e repetição.
Atravessada por implícitos.	Não faz referência ao implícito ou ao explícito, mas ao já dito.	Apesar de partir de detectáveis, não está explícita.
Opacidade	Efeitos que uma enunciação produz (de lembranças, de redefinição, de transformação, de ruptura, de denegação do já dito).	Esquecimento e negação

Fonte: adaptação de Pêcheux (2015), Courtine (2014) e Paveau (2015)

Então, a partir do Quadro 2, entendemos que quando lidamos com a memória, a ideia de repetição ou reformulação está presente, mas a de esquecimento e de lembrança também. Esquecer-se de algo ou lembrá-lo por meio de regularização de um item ou de um enunciado revela, de algum modo, posicionamento subjetivo do produtor do texto e do discurso. Isso nos leva a refletir sobre o papel que a memória pode desenvolver na construção discursiva de um documento curricular, por exemplo. A partir dessa constatação, esquecimento

também passa a ser outro aspecto constitutivo desta tese. É sobre esse último ponto que trataremos a seguir.

1.2.1 Esquecimento: do currículo como lembrança

O esquecimento é, sem dúvida, um processo pelo qual – tal como a memória – muitas áreas do conhecimento têm se debruçado para estudar as relações que se estabelecem entre os sujeitos e aquilo que ele decide, pode ou consegue lembrar. Objetando as discussões concernentes aos aspectos estritamente cognitivos, a proposta, nesta pesquisa, é delinear características do esquecimento como um acontecimento discursivo e, por isso, situado nas cercanias da AD de orientação francesa.

A discussão sobre memória, em geral, está centrada entre os polos sociais e individuais que nos constituem como sujeitos de interlocução. Em face disso, o par indissociável da memória é o esquecimento, traduzido em apagamento, negação e opacidade, que se revelam no processo de (re)produção de discursos. O esquecimento é um ato, sobretudo de linguagem, que deixa de evidenciar aspectos importantes de um acontecimento, de uma produção verbal e dos discursos que se interseccionam com os sujeitos que os produzem e os recebem interativamente.

No entanto, apesar de, aparentemente, normal, a coexistência de lembrança e esquecimento remete-nos à necessidade de situar o pêndulo que, por vezes, é mostrado ou ocultado nas materialidades linguístico-discursivas. Davallon (2015), resgatando o evento da mesa redonda de que Pêcheux participou, discute o papel da imagem na construção de uma memória discursiva que se aproxima bastante da discussão empreendida por Halbwachs (1990) sobre memória coletiva. Nessa proposta de aproximação entre imagem e memória, a onipresença da ideia de acontecimento reaparece como algo de que se pode lembrar e que é, ao mesmo tempo, constitutivo da memória:

> Uma segunda constatação complementa a primeira: lembrar um acontecimento ou um saber não é forçosamente mobilizar e fazer jogar uma memória social. Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes da membros da comunidade social (DAVALLON, 2015, p. 23).

A proposta, apresentada por Davallon (2015) para a ação de lembrar como uma forma de não esquecimento, dialoga com aquela de quadros sociais da memória, postulada por Halbwachs (1990). Ao discutir, por exemplo, a ideia de um quadro social da família, o pesquisador, reconhecido por cunhar o conceito de memória coletiva, exemplifica como as memórias de uma criança são ressignificadas ao longo do tempo pelos membros de uma mesma família. Isso nos leva a compreender que o esquecimento, embora pareça estar centrado em uma ação individual, também pode ser coletivo. Esquecer, portanto, está atravessado de subjetividade, ideologia e posicionamento.

Nessa direção, Paveau (2015), em um estudo dedicado a analisar intersecções entre linguagem e moral, discute em uma das seções do seu livro, a memória e a virtude. Para tanto, retoma um de seus escritos sobre o pré-discurso e propõe uma discussão acerca do que ela chamou de “desmemória”, conceituando-a das seguintes formas:

> [...] designa um conjunto de fenômenos de disjunção dessas evocações e inserções no fio memorial do discurso.
> [...] um conjunto de fenômenos de discurso que possibilitam a *revisão* das linhagens discursivas, ou seja, das transmissões semânticas cultural e socialmente realizadas pelos instrumentos da tecnologia discursiva.
> [...] Essas revisões podem ser mudanças semânticas, neologismos semânticos, redenominações, reformulações etc. (PAVEAU, 2015, p. 236-237).

A desmemória proposta por Paveau (2015) relaciona-se, de algum modo, com as ideias de opacidade ou de esquecimento, discutidas anteriormente na seção que dedicamos à memória. Como podemos observar, a partir de alguns deslizamentos presentes na materialidade, é possível partir para o desvelamento de alguns

sentidos desse esquecimento. Em outras palavras, são estratégias linguístico-discursivas que permitem uma revisão ou uma disjunção da materialidade de modo a deslocar sentidos a partir de itens lexicais, enunciados ou semânticos que indiciem uma alteração, tais como: neologismos, aproximações, reformulações, redenominações etc. Para a autora, esse processo de desmemória é operacionalizado de modo discursivo e pode passar por quatro tratamentos basilares que levam a um processo de “desmemória”, são eles:

> - desancoragem de certas expressões consagradas a partir de seu contexto original [...];
> - ancoragem, ao contrário, de alguns discursos nas formas de outro, realizando uma espécie de transferência de uma memória para a outra [...];
> - disjunção entre um significante e seus sentidos e referente, em especial no caso do nome próprio [...];
> - subjetivação memorial (PAVEAU, 2015, p. 236).

Por um lado, quando observamos esses quatro processos supracitados, percebemos a existência, ainda que tácita, de retomada a uma origem (para citarmos J.-J. Courtine, 2014), ou seja, é possível relacionarmos, a partir de uma materialidade linguística, maneiras de apagamento de uma memória discursiva por meio de uma revisão ou (re)produção análoga que visa a um esquecimento.

Por outro, Paveau (2015) avança na discussão sobre esquecimento e propõe um conceito de “amemória”, que apesar de não ser conflitante com a ideia de “desmemória”, amplia o esquecimento, ligando-o diretamente ao apagamento e à denegação como estratégias linguístico-discursivas:

> Falarei de “amemória discursiva” não para designar uma revisão, mas sim um *apagamento*, consciente ou inconsciente, de um passado ou de um legado discursivo, de “formulações-origem” sobre as quais o falante não gostaria de ter mais nada que dizer. Achei necessário apresentar, ao lado da memória e da desmemória, essa categoria de amemória por várias razões.
> Em primeiro lugar, desejo descrever, em linguística, o fenômeno de denegação que pertence à psicanálise e não é transponível tal e qual para a linguística, porque inconsciente [...].

> Em segundo lugar, existem numerosos fenômenos de apagamento da memória discursiva, que se baseiam em algo particular que não é do âmbito do esquecimento, no sentido corrente do termo (PAVEAU, 2015, p. 237-238).

Nesse último caso, a autora nos mostra que há duas formas de esquecimento quando se trata de memória discursiva, uma que revela opacidade, mas mantém alguma relação com a “formulação-origem” na materialidade linguística. Outra que enseja apagar, denegar, subtrair alguma memória discursiva de uma cadência dos acontecimentos.

Para Paveau (2015), trata-se, como vimos, de um conceito que, em geral, está no campo de uma subjetividade e que, por vezes, se confunde com uma ação supostamente involuntária, como se o apagamento não estivesse nos planos de quem produziu este ou aquele discurso. Para nós, no entanto, não deixa de ser uma maneira de manutenção dos implícitos, cabendo ao analista do discurso, por meio da materialidade linguística, desvelar sentidos que subjazem a esse processo de discursivização. A “amemória” é, também, um desafio que se apresenta para o analista.

Finalmente, no que diz respeito aos oito documentos curriculares que nos propomos a analisar nesta tese, podemos relacionar essa vontade de publicação institucional a uma forma de eternização de discursos oficiais por meio de uma lembrança que é, bem sabemos, duradoura, pois o registro escrito dos textos propostos como currículo de língua portuguesa por diferentes gestões político-partidárias no município de São Paulo se perpetua pelos tempos, espaços e sujeitos.

1.3 Interdiscurso: o sintoma de um funcionamento

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (2009), na terceira parte do referido livro, discute a relação entre discurso e ideologia(s). É nessa seção da obra em que conceitos importantes para a AD de orientação francesa são discutidos à luz de algumas inflexões teóricas. Baseado no que ele chamou de fundamentos de uma teoria materialista do discurso, o autor explicita e amplia teorias indispensáveis à compreensão da categoria de análise “interdiscurso”, tais como as de: formação ideológica, formação discursiva e forma-sujeito do discurso. É nesse ponto, também,

em que o diálogo – aparentemente tácito - com a História[5], a Psicanálise e a Análise do Discurso aparece fortemente marcado por um processo de referenciação que Pêcheux faz de autores como Lacan e Freud.

A ideia de nomear esta subseção como “sintoma de um funcionamento” está relacionada a essa aproximação com outras áreas do conhecimento, notadamente a psicanálise, para propor outra aproximação com a noção de sujeito na AD, que será por nós trabalhada:

> O papel de sintoma que reconhecemos no funcionamento de um certo tipo de brincadeira (nas quais o que está, em última instância, em jogo é a identidade de um sujeito, de uma coisa ou de um acontecimento) com respeito à questão da interpelação-identificação ideológica nos leva a colocar, em ligação com esse sintoma, a existência do que chamamos (p. 106-7) um *processo do significante, na interpelação-identificação* (PÊCHEUX, 2009, p. 143).

A interpelação-identificação está relacionada ao fato de que o interdiscurso é um sintoma do discurso em funcionamento, isto é, retomando algumas postulações do próprio Michel Pêcheux, trata-se de uma faceta do discurso como acontecimento. Até chegar a uma proposição teórica para a forma-sujeito no discurso, Pêcheux (2009), baseado em Althusser (2010), amplia as discussões sobre ideologia, passando pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, até propor uma asserção importante: “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2009, p. 130).

É a ideologia que atravessa tais práticas e que, em face disso, é produzida pelos sujeitos e para eles. Esse processo de atravessamento levou Pêcheux a diferenciar: ideologia (uma ou mais ideias em prática/em ação), ideologia dominante (Aparelhos Ideológicos do Estado agem no sentido de instrumentos da classe dominante) e formação ideológica (posição ou orientação de classe aplicada a diferentes objetos ideológicos).

---

[5] Para o autor, “a história é um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classes. Portanto, a história, ainda uma vez, isto é, a história da luta de classes, isto é a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturas (econômicos) e superestruturais (jurídico-políticos e ideológicos) que lhes correspondem” (PÊCHEUX, 2009, p. 138).

Somente após discutir e problematizar tais noções, algumas delas amplamente divulgadas e cristalizadas na literatura que circunda o materialismo histórico, é que Pêcheux retoma a ideia de processo da interpelação-identificação para falar sobre a forma-sujeito por meio do discurso.

Essa forma, segundo o autor, tem a ver com um processo de tomada de consciência do sujeito, que é atravessado e interpelado por diversas ideologias e formações ideológicas. Nesse contínuo de interpelação-identificação, o processo de identidade desse sujeito, isto é, de tomada de consciência, faz-se por meio de uma "evidência"[6] de assunção de um posicionamento, ou seja, de que "eu sou realmente eu (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas 'ideias', minhas intenções e meus compromissos)" (PÊCHEUX, 2009, p. 145).

Diante de tal "sintoma" posicional do sujeito no mundo, o funcionamento do discurso está completamente imbricado com uma ausência de transparência da linguagem, uma vez que a ideia de "evidência" perpassa o contraste paradoxal ancorado no seguinte exemplo: uma palavra e/ou um enunciado podem "dizer o que realmente dizem" e, ao mesmo tempo, "mascaram aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados" (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

É a partir do reconhecimento de que esse caráter material do sentido, presente nos sujeitos, nas palavras e nos enunciados, que Pêcheux reconhece uma "dependência constitutiva daquilo que chamamos 'o todo complexo das formações ideológicas'" (PÊCHEUX, 2009, p. 146). Para tanto, o referido autor lança mão de duas teses importantes na consolidação do interdiscurso como apoio teórico na AD. A primeira delas é resumida da seguinte forma:

> As palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147).

[6] O autor usa esse termo diversas vezes para reforçar o ideário de "tangenciamento" de um processo completamente abstrato, que se dá em processo e não apenas no produto.

Mantendo a ideia de posicionamento sustentado pelo sujeito para o conceito de formação ideológica, Pêcheux (2009) avança, alertando-nos para o fato de que, ao tomar uma posição em dada situação, existe uma conjuntura discursiva que determina aquilo que pode e deve ser dito por esse sujeito. A esse processo (discursivo-ideológico), ele dá o nome de formação discursiva (FD).

E é de posse dessa constatação que o referido autor continua conceituando outras discussões importantes, trazendo elementos para o caráter material do sentido, à medida que nos leva a perceber que o sentido de uma palavra ou de um enunciado não é nunca literal, mas é dado em uma FD: “a partir de então, a expressão *processo discursivo* passa a designar o sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias etc., [...] em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p. 148).

A segunda tese, que liga a discussão do caráter material do sentido ao propósito desta subseção, resume-se na seguinte asserção:

> toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Nesta breve e complexa explicitação, Pêcheux (2009) permite-nos destacar que o caráter da linguagem é, por assim dizer, opaco e que, por isso mesmo, as formações discursivas dissimulam, ou seja, ocultam diversos sentidos das palavras e enunciados em um processo contínuo de cerceamento daquilo que pode e deve ser dito pelo sujeito em dada situação ou acontecimento. Em face desse cerceamento operado pelas FD é que elas são constituídas, ao mesmo tempo, de formações ideológicas por natureza.

Antes de avançarmos nesta discussão, julgamos importante, para esta tese, destacar um fato apontado por Courtine (2014) a respeito da FD. Segundo ele, “o termo formação discursiva aparece em 1969 com a *Arqueologia do Saber*, fora do domínio da AD, nos trabalhos de M. Foucault [...]” (COURTINE, 2014, p. 69). No entanto, resguardando liberalidade de escolha para os fundamentos desta pesquisa, gostaríamos de deixar registrado que, no que tange à FD, nossas análises

encontram-se ancoradas naquela noção discutida por Pêcheux (2009) em *Semântica e Discurso*.

Dito isso, outro aspecto que queremos chamar a atenção em relação à discussão que Pêcheux (2009) fez sobre FD, é o repetido sintagma do "todo complexo com dominante", que, sem se aprofundar muito no que pode significar essa frase, o autor a traduz como interdiscurso. Para ele, trata-se de algo que determina o real (exterior) do sujeito, que se dá por meio de duas *formas* (pré-construído e processo de sustentação) e a partir de dois tipos de *elementos* (pré-construídos e articulações).

Os dois elementos propostos por Pêcheux nos auxiliarão nas análises que serão realizadas no Capítulo 3 desta tese. Por isso, aliado à categoria de memória discursiva, o interdiscurso, como vimos, não se destaca de elementos cruciais para a sua determinação, ou seja, de formação ideológica e de formação discursiva. Além desses, os elementos que sustentam a compreensão de um "todo complexo com dominante" precisam ser mais bem elucidados, como faremos a seguir. Para Pêcheux (2009), interdiscurso é constituído por:

> *Pré-construído* corresponde ao 'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma da universalidade (o 'mundo das coisas') [...] remete simultaneamente 'àquilo que todo mundo sabe', isto é, aos conteúdos de pensamento do 'sujeito universal' suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma 'situação' dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do 'contexto situacional' [...].
>
> *Articulação*[7] constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito [...] uma concepção do efeito de sentido como relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada [...] (e o discurso-transverso, que – como já sabemos – é o seu funcionamento) corresponde, ao mesmo tempo, a: 'como dissemos' (evocação intradiscursiva); 'como todo mundo sabe' (retorno no Universal no sujeito); e 'como todo mundo pode ver' (universalidade implícita de toda situação humana) (PÊCHEUX, 2009, p. 151 e 158-159).

[7] Courtine (2014, p. 75) chama de "Articulação de enunciados".

Em um movimento de complementaridade, os elementos “pré-construído” e de “articulação” anunciam uma breve ampliação do que pode ser entendido como o “todo complexo com dominante”, o que explica o conceito de interdiscurso trabalhado por Pêcheux (2009). O primeiro elemento tem a ver com algo que antecede, que é anterior àquilo que nos denuncia como sujeito imbricados em uma FD. Nesse sentido, o pré-construído também está ancorado em algo tangível e, portanto, permite-nos delinear, analisar ou inferir o que está antes da tomada de posição em um discurso.

Já o segundo elemento, o da articulação, aparece de modo muito mais concreto, no sentido de que, como afirma Courtine (2014), está no domínio do enunciado, ou seja, do intradiscurso. Tal articulação pode, dessa maneira, contribuir para que o analista desvele a opacidade própria da linguagem por meio de palavras, expressões ou proposições que se dão no interior de uma materialidade linguística.

Por fim, no que diz respeito ao interdiscurso, esses dois elementos serão grandes aliados do processo de análise, uma vez que, considerando – ao mesmo tempo – uma formação ideológica e uma formação discursiva, o *corpus* de nossa pesquisa será analisado, tendo em vista o fato de que o “todo complexo com dominante” pode ser observado a partir de duas lentes: do pré-construído e da articulação, desvelando os sentidos, as posições e aquilo que pode e deve ser dito diante de uma construção ou produção que resultou na materialidade dos documentos curriculares por nós analisados.

1.4 Currículo: uma arena dissonante

O título que nomeia esta subseção apresenta duas palavras contundentes: “arena” e “dissonante”. A primeira traz consigo a ideia de que, ao tratarmos de currículo, estamos enredados em um movimento social, político, ideológico e histórico que produz embates. A segunda, por sua vez, aproxima-se de algo que está relacionado a uma multiplicidade de vozes e que, a depender do movimento interativo entre sujeitos, pode sugerir: sobreposição de vozes, diferenças, discordâncias ou, para manter uma relação mais direta com a palavra som, desarmonia.

Transpostas para a área do currículo e no âmbito da educação, é assim que podemos, de alguma forma, representar a dispersão teórica e semântica que envolve a discussão curricular atualmente. Nosso objetivo, nesta subseção, não é anular uma ou outra teoria de currículo ou, até mesmo, explicitá-las de modo isolado e detalhadamente. Em verdade, queremos registrar que, considerando o fato de trazermos algumas discussões e autores para esta arena, não estamos nos filiando a esta ou àquela discussão sobre currículo.

Interessa-nos, no embate, buscar convergências para tomar o documento curricular como estrato material de uma parte do processo discursivo. Acreditamos, assim, que a sobreposição de concepções não corrobora para a construção de conhecimento e isso acende-nos um alerta quanto à necessidade de anulação de uma ou outra perspectiva teórica, conforme nos alerta Barzotto (2016):

> É importante, portanto, conhecer sempre mais de uma perspectiva, pois, sozinha, nenhuma supre todas as necessidades dos sujeitos envolvidos, nem abarca tudo o que concorre para o aprendizado de uma área. Assim se trabalha em função do ensino e da aprendizagem e não em benefício de grupos que detêm o direito de mercado de produtos educacionais (BARZOTTO, 2016, p. 35).

Adentrar esse universo exige do analista do discurso cautela, porque em sendo uma pesquisa situada na área da linguagem, precisamos considerar os diversos atravessamentos de sentidos e de condições de produção que envolvem um ou outro posicionamento para a defesa e crítica a uma teoria curricular.

Para isso, julgamos necessário, nesta tese, tangenciar algumas dessas vozes, evidenciando os principais pressupostos, defesas e críticas que cada uma delas produz no debate sobre currículo, ensino e aprendizagem. Mais à frente, intentamos relacionar essas discussões aos documentos curriculares de língua portuguesa, que compõem, como já mencionamos, o *corpus* desta pesquisa.

Para a produção desta seção teórica, lemos diversos autores, de diferentes filiações e tendências ligadas ao que convencionamos chamar de Currículo na área da Educação. Nossa busca inicial estava centrada na ação de responder a esta pergunta: o que é currículo? Trata-se, como pode supor o nosso leitor, de uma tentativa insidiosa, que acomete todo pesquisador.

A partir dessa definição, a ideia era caminhar por sustentáculos teóricos que nos permitissem analisar com mais acuidade os documentos curriculares que compõem o *corpus* deste trabalho. No entanto, a tentativa, embora produtiva, resvalou na impossibilidade de responder, taxativamente, à pergunta supracitada.

As respostas foram variadas e se somaram às ideias de “arena” e de “dissonância” à medida que, em face de uma infinidade teórica, os pesquisadores respondiam à pergunta anterior embevecidos de um posicionamento, o que os remetia a uma filiação teórica alicerçada em pesquisas de um tratamento bibliográfico visivelmente circunscrito e encarcerado, apesar de heterogêneo.

Lopes e Macedo (2011) propuseram uma discussão sobre teorias de currículo, evitando a delimitação espaciotemporal e a linearidade histórica que, em geral, acomete grande parte dos pesquisadores da área. Buscando explicitar temas concernentes à discussão curricular através dos tempos, as autoras, valendo-se de dez capítulos temáticos, discorreram sobre as três principais teorias de currículo, inclusive posicionando-se a respeito dos temas que elas convocam.

A incursão temática, discutida no livro, revela um passeio pelos seguintes tópicos-capítulos: Currículo; Planejamento; Conhecimento; Conhecimento escolar e discurso pedagógico; Disciplina; Integração curricular; Prática e cotidiano; Emancipação e resistência; Cultura; Identidade e diferença e Política. A leitura do primeiro capítulo apresenta-nos essa impossibilidade de definição e de resposta à pergunta traçada:

> nossa premissa na construção deste livro é de que não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsicamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

A possibilidade de não haver uma resposta taxativa para a pergunta que traçamos na redação desta subseção, levou-nos a considerar que uma réplica a esse questionamento pudesse encontrar caminhos possíveis e que esses nos permitissem cotejar aproximações e distanciamentos teóricos e semânticos para a palavra currículo.

Entre as inúmeras tentativas de definição da palavra, encontramos nos diversos autores lidos, convergências que nos permitiram estabelecer, nesta pesquisa, possíveis sentidos para currículo nas análises que depreenderemos no Capítulo 3. Assim, destacamos as seguintes possíveis convergências, ainda que se trate de autores diversos e com filiações teóricas também diferentes. Temos que, por um lado, para Silva (2013), currículo é:

> [...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2013, p. 149-150).

Por outro lado, Lopes e Macedo (2011), depois de discutirem diversas tradições discursivas em torno da palavra currículo, chegam à (in)conclusão de que "cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 40).

A onipresença da produção de sentidos no posicionamento das autoras revela, por si só, uma filiação a uma teoria de currículo que, fincada numa perspectiva pós-estruturalista, rechaça toda e qualquer possibilidade de definição de currículo que não inclua a dispersão semântica e, por consequência, a aceitação dessa palavra como um movimento discursivo heterogêneo. Por isso, para as autoras, é necessária a seguinte compreensão para responder à pergunta que traçamos:

> O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inóqua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz apenas parcialmente (LOPES e MACEDO, 2011, p. 42).

No cotejamento que fizemos, encontramos, ainda que circunscrito em outra tradição de currículo, uma proposição de Sacristán (2013, p. 16-35) com um título-pergunta que norteou nossa discussão até aqui: “o que significa currículo?” Como os demais estudiosos, ele não se apressa em responder ao questionamento, mas diferente de Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2013) opta por descrever, evitando o posicionamento a respeito do que descreve. A descrição é linear e acompanha a historicidade do tempo, fazendo menção às teorias curriculares e seus principais influxos para a compreensão do que vem a ser currículo.

A própria apresentação de perspectivas diferentes reforça o ideário de embate e de dissonância a que nos referimos no início desta subseção e, no entanto, possibilita-nos o destaque de definições submetidas pelo estudioso ao longo do seu texto. Nesse sentido, em busca da convergência salientada por nós, destacamos que, para Sacristán (2000 e 2013), currículo é:

> [...] um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 12).
>
> O currículo é uma práxis, antes que um objeto estático, emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Alinhado a outro modelo teórico, mais crítico por assim dizer, Moreira (1995) compreende o currículo “como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e vozes dos estudantes” (MOREIRA, 1995, p. 11).

Como podemos observar nesse breve cotejamento, as convergências apontadas pelos estudiosos levam-nos a considerar que, a depender de aspectos de

filiação teórica, currículo não é algo que se define tranquilamente, mas que resguarda aproximações importantes para uma compreensão de currículo que pode se alicerçar nas seguintes premissas, as quais fundamentarão o estabelecimento do que é currículo nesta pesquisa:

Quadro 3. Premissas de currículo face ao cotejamento bibliográfico

1. É um texto (escrito, falado, velado).
2. É discurso.
3. É documento.
4. É uma prática de significação.
5. Permite a produção de diferentes sentidos.
6. É parcial.
7. Tem uma dimensão socio-cultural.
8. Está circunscrito em contextos histórico, político e econômico.
9. Tem a ver com poder.

Adaptado de Silva (2013), Lopes e Macedo (2011), Moreira (1995), Sacristán (2000 e 2013).

As nove premissas permitem-nos situar a discussão curricular no âmbito da AD, cuja primazia do objeto de pesquisa centra-se na língua(gem) e em seus usos. Nessa direção, os documentos que constituem o *corpus* deste trabalho são a parte material de um discurso que pretendemos analisar a partir de alguns dispositivos teórico-analíticos, os quais se encontram fundados na Análise do Discurso de orientação francesa.

Essa materialidade, expressa por meio de textos escritos, é o ponto de partida para compreendermos o texto escrito denominado “documento curricular” como uma manifestação da linguagem e dos usos que fazemos dela em discursos oficiais, que serão entendidos aqui como políticas curriculares.

Sobre as políticas curriculares, Sacristán (2000 e 2013), assumindo uma perspectiva de currículo como prática, mas também como processo, propõe uma discussão que estabelece diálogo entre políticas curriculares e um processo do currículo que ele denomina como “currículo prescrito”:

> Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outras agentes moldadores (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

A aceitação de que, na condição processual, o currículo – como texto, discurso e produção de sentidos – também assume uma dimensão político-administrativa é importante para se compreender em que medida as palavras “regras”, “moldadores”, “regula” e “flexibilidade” representam um ideário discursivo que nos permite questionar, analisar ou compreender uma política pública como um discurso oficial.

Seguindo uma direção menos hierarquizante das políticas públicas e currículo, Brasil (2013) aproxima a política pública de uma política cultural, apesar de reconhecer que os documentos curriculares escritos também sejam uma faceta de uma política pública. Para tanto, expande seus usos e a compreende da seguinte forma:

> toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. Para Lopes (2004, p. 112), mesmo sendo produções para além das instâncias governamentais, não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (BRASIL, 2013, p. 24).

Nesse sentido, mesmo expandindo a ideia de política curricular e dos significados que sua produção abarca, reconhece-se, como vimos, que os

documentos escritos também representam uma política curricular que estaria centrada na esfera governamental e, portanto, em nossa avaliação, estão ligados a um discurso oficial: “a tendência a prescrever um currículo oficial é majoritária em quase todos os países do mundo, com grande coincidência nos currículos oficiais de Estados com influência, situação e inclusive culturas distintas” (LINUESA, 2013, p. 237).

Essa tendência à prescrição por meio de currículos oficiais, conforme explicita Linuesa (2013), aproxima-se da ideia de currículo como processo, defendido por Sacristán (2000). O processual do currículo estaria alicerçado em cinco grandes movimentos que são denominados da seguinte forma: currículo prescrito, currículo planejado, currículo organizado, currículo em ação e currículo avaliado. Para o autor, o currículo prescrito é:

> [...] para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de seriam objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Embora para o campo das teorias de currículo, a palavra “prescrição” possa ser questionada, a depender da filiação e do trabalho com os sentidos curriculares que delineiam nesse processo, para esta pesquisa, o reconhecimento de que exista, no universo de dispersões teóricas da área, a ideia de prescrição ligada à esfera administrativa explica, por exemplo, a prevalência de propostas de documentos curriculares que representam um discurso oficial situado histórica e socialmente no espaço-tempo das políticas públicas e curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

No que diz respeito, especificamente, ao componente curricular de língua portuguesa, entendemos que a discussão curricular também se faz presente à medida que os documentos oficiais são discursos que propõem, mantêm e

(re)constroem uma imagem do que pode vir a ser entendida como “disciplina” ou “matriz curricular” de língua portuguesa.

O conceito de disciplina, nas teorias de currículo, mantém proximidade direta com as discussões que envolvem o conhecimento no seio de uma proposição curricular. Nesse sentido, “estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 107). Já no que tange à ideia de matriz curricular, da qual língua portuguesa faz parte há algum tempo, concordamos que ela pode:

> [...] ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo (BRASIL, 2013, p. 30).

Em uma ou em outra definição para disciplina ou matriz curricular (da qual deriva a ideia de componente curricular), tem-se implícita a ideia de conhecimento como aquele que subjaz, garante e ratifica a manutenção de uma disciplina ou de um componente curricular, como o é o caso de língua portuguesa nos currículos oficiais.

Pietri (2010) e Bunzen (2011), apoiados em análises de documentos curriculares oficiais, propõem uma incursão histórica para compreender os sentidos que, longitudinalmente, a disciplina língua portuguesa tem produzido no Brasil. Resgatando uma história que remonta tempos da colonização, da República Velha, da Ditadura Militar e de uma perspectiva mais contemporânea, os autores, em artigos distintos, demonstram que o ato de ensinar língua materna, especialmente a que hoje denominamos como língua portuguesa, sempre esteve ligado a documentos que atestam posicionamentos diversos sobre o mesmo objeto.

Do *Ratio Studiorium* (1599) aos PCN (1997), as pesquisas de Pietri (2010) e de Bunzen (2011) revelam que o conhecimento circulante na disciplina, ou componente curricular, língua portuguesa também é uma discussão mediada pela compreensão de currículo como discurso, que em geral é produzido por instâncias oficiais (o governo, o mercado editorial de livros didáticos etc.). Pietri (2010), em suas considerações finais sobre a constituição da disciplina língua portuguesa, por meio da análise de documentos oficiais, assevera que eles:

> [...] podem funcionar tanto para o controle dos sentidos quanto para a produção de efeitos de sentido imprevistos, segundo relações interdiscursivas não anteriormente consideradas. Possibilitam inventar uma tradição que pode caracterizar-se não apenas pela homogeneidade ou pela tentativa de reprodução de um sentido único que construísse filiação com o passado, mas pelo seu direcionamento para o futuro, ao fundar-se na ideia da necessidade da inovação (PIETRI, 2010, p. 82).

Resguardando uma identificação com produção de sentidos e de dispersão teórica, os estudos sobre currículo, língua portuguesa e conhecimento estão diretamente relacionados com a constituição de uma disciplina (componente curricular) que, historicamente, tem sido construída também sob a égide da dissonância e em torno de embates em arenas em que se fazem presentes, hoje mais do que no passado, de muitas vozes que ora convergem, ora divergem quando o assunto é ensinar e aprender língua materna nas cercanias do currículo.

Portanto, no que diz respeito à área do currículo, entendemos que, em se tratando de uma tese que visa a produzir análise do discurso, nosso objeto de pesquisa é o discurso oficial que se materializa por meio de documentos curriculares institucionais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para tanto, a fim de balizarmos os deslizamentos teóricos e situarmos o ponto de partida das análises que empreendemos nesta tese, julgamos importante tensionar algumas discussões curriculares sem o foco estar situado no esgotamento dos tratamentos possíveis dados a essa área da Ciência da Educação.

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

> *(...) Só quando se tem rio fundo, ou cava de buraco, é que a gente por riba põe ponte...* (ROSA, 2001, p. 479).

Neste capítulo, discutimos os caminhos e percursos que compuseram esta pesquisa. Para isso, consideramos importante destacar um breve histórico da rede municipal de ensino de São Paulo e a constituição, também histórica, mas identitária, do componente de língua portuguesa nas escolas públicas subsidiadas na capital paulista.

Depois de explicitar esse arcabouço sócio-histórico, pensando o caminho que respeita pesquisadores que nos antecederam, levantamos teses e dissertações, em bancos de dados de universidade, trabalhos acadêmicos que, de alguma forma, fossem atinentes a currículos de língua portuguesa do/no município de São Paulo. Essa busca, no entanto, não apresentou resultados suficientes e, em função disso, ampliamos os critérios, não restringindo ao município de São Paulo, mas estendendo tal pesquisa a outras cidades e a estados da federação.

Em seguida, produzimos um detalhamento das opções metodológicas que levaram à construção do *corpus*, dos dados e as categorias de análise investidas para tratá-los. Assim, cada uma das subseções discute, de modo mais detalhado, cada um dos caminhos rapidamente apresentados nesta introdução.

Também julgamos ser importante iniciar esta seção com uma breve explicitação do nosso objeto de pesquisa, delimitando-o nas cercanias da Análise do Discurso, a fim de registrar um anúncio do que será tomado como atividade analítica no Capítulo 3.

2.1 Do objeto da pesquisa: o discurso oficial

Ao longo desta tese e, mesmo neste capítulo, registraremos em diversos momentos que o objeto desta pesquisa é o discurso oficial. Antes, porém, é necessário discutir, ainda que breve, as relações – às vezes perigosas – que a insistência nessa tipologia apresenta. Para nós, a necessidade de anunciar uma tipologia discursiva (discurso do tipo oficial) está ligada ao caminho metodológico, que exige do pesquisador uma delimitação do objeto e dos objetivos da pesquisa, de

modo a poder desenvolvê-la satisfatoriamente ao longo da investigação. O esforço em estabelecer um tipo de discurso, por assim dizer, é de ordem pragmática:

> [...] ao analista a tipologia pode até ser útil em alguns momentos, mas não faz parte de suas preocupações centrais. O que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento. Os tipos resultam eles mesmos de funcionamentos cristalizados que adquiriram uma visibilidade sob uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extra-discursivos, lógicos, psicológicos, sociológicos etc. (ORLANDI, 2009, p. 86).

Considerando o alerta de Orlandi (2009) e ratificando que é o funcionamento do discurso que interessa ao analista, queremos retomar o que estamos chamando de discurso nesta tese, especialmente no que diz respeito à ideia de acontecimento para explicitar o que é o discurso oficial.

Assim, ao longo desta pesquisa, esse tipo de discurso está materializado no diálogo com os seguintes estratos tangíveis da linguagem verbal e, ao mesmo tempo, de entrecruzamentos com algumas instâncias identificáveis na sociedade:

Quadro 4. Estratos da linguagem verbal que indiciam uma tipologia discursiva

- **Oficial** – textos oriundos de documentos institucionais (documentos curriculares e pareceres).
- **Acadêmico** – textos que indiciem uma consulta à academia por meio de referenciação, legitimação ou construção de um ideário de autoridade no assunto tratado, citações, produções acadêmicas (dissertação, teses e livros) e prestação de serviços de assessorias.
- **Jurídico-Legal** – textos de ordens legais, projetos de leis, leis, decretos, normativas, resoluções etc.
- **Didático (prático)** – textos teórico-práticos e performativos (que instruem ou determinam como devem agir os profissionais de educação, tais como orientações ou relatos de prática).

Fonte: autor da tese

Em face do que destacamos no Quadro 4, para nós, o discurso oficial é encarado como aquele que se dá no processo de enunciação e é produzido por instâncias estatais, em nosso caso, por representantes, membros ou agentes públicos que estão ligados ao poder executivo do município de São Paulo. Seu funcionamento só pode ocorrer se for atestado por meandros que conferem ao

produto do discurso (texto verbal) um “timbre”, uma assinatura ou qualquer outra identificação institucional, que o relacione à instância enunciadora oficial.

Por assim dizer, o discurso oficial, tomado como objeto de pesquisa nesta tese, não está situado em apenas um campo do Quadro 4, mas mantém relações com os demais tipos relacionados anteriormente. Por isso que, no tocante à tipologia do discurso, destacamos a necessidade de registrar, apoiados em Orlandi (2009), o fato de que, entre os tipos de discursos:

> há relações de múltiplas e diferentes naturezas entre diferentes discursos e isso também é objeto de análise: relações de exclusão, de inclusão, de sustentação mútua, de oposição, de migração de elementos de um discurso para outro etc. (ORLANDI, 2009, p. 88).

Diante de tais constatações, as operações relacionais entre os tipos de discursos que compõem e fortalecem o tipo oficial também serão analisadas no Capítulo 3, com vistas a responder à pergunta de pesquisa e aos objetivos elencados para esta tese.

2.2 Das escolhas que compõem esta pesquisa: o *corpus* e a construção de dados

Em uma pesquisa que se situa no campo da Análise do Discurso, é importante saber que a palavra escolha é a aceitação de que o posicionamento faz parte de qualquer movimento que inclua o sujeito como aspecto importante na discussão teórica, conforme já discutimos nos fundamentos teóricos em relação à FD e à FI.

O uso de “escolha” para compor o título desta subseção faz parte da tomada de consciência de que todo processo discursivo é subjetivo por sua gênese. No entanto, ter isso como uma verdade não isenta o analista do discurso de buscar meios que permitam controlar, mais ou menos, essa subjetividade de modo a tornar a investigação centrada no objeto de pesquisa e, consequentemente, como algo menos personificado, embora não isento, neutro ou objetivo.

Nessa direção, Eco (2014), ao promover um debate sobre o objeto de pesquisa em Ciências Humanas, propõe uma discussão sobre o papel que essa verborragia epistemológica ocupa nas investigações, as quais, por exemplo, fogem ao escopo das ciências naturais. Para o autor, a definição de um objeto de pesquisa é uma ação importantíssima para o pesquisador de humanidades. Diferenciando esse objeto de outras ciências, Eco (2014) alerta-nos para o seguinte fato:

> O estudo debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros. O termo ‘objeto’ não tem necessariamente um significado físico. [...] Definir um objeto significa então definir as condições sob as quais podemos falar, com base em certas regras que estabelecemos ou que outros estabeleceram antes de nós (ECO, 2014, p. 27).

Por não ter um significado “físico”, o termo objeto também pode ser utilizado para defini-lo a partir de um processo, isto é, também pelo discurso. Apesar de não ser físico, esse objeto precisa ter um duplo reconhecimento: o do pesquisador e o de outras pessoas que estejam, de algum modo, distantes da pesquisa. Eco (2014) ratifica o que dissemos anteriormente sobre o aspecto subjetivo que envolve a definição do objeto em Ciências Humanas, mas que também vale para a AD:

- O pesquisador estabelece regras para definir seu objeto de pesquisa.
- O pesquisador só pode estabelecer essas regras se estiver circunscrito em uma linha de pesquisa que lhe conceda condições para falar sobre tal objeto.
- O pesquisador, filiado a uma linha de pesquisa, precisa resgatar o que já foi dito sobre esse mesmo objeto em estudos que o antecederam.

Dessa maneira, quando transpomos essa proposição de Eco (2014) para esta tese, é necessário que nos façamos a seguinte pergunta: qual é o objeto de pesquisa da Análise do Discurso? A resposta a esse questionamento, por vezes, pode revelar distorções que culminam, por exemplo, na superfície linguística como um objeto de pesquisa para a AD e muitos respondem à pergunta confiando que é o

texto, por exemplo, esse objeto. No entanto, conforme nos elucidam Stafuzza e Góis (2014), o objeto de pesquisa da AD é o discurso:

> Ao considerarmos que ‘discurso’, o objeto de pesquisa do analista do discurso, não é fala, não é texto, não é imagem – embora neles encontre uma materialidade para produzir sentidos -, distanciamos a noção de discurso dessas acepções dicionarizadas (STAFUZZA e GÓIS, 2014, p. 218).

Em sendo o discurso o objeto de pesquisa do analista, como já discutimos anteriormente, esse processo não pode ser colocado como sinônimo de texto, que é uma superfície linguística (estrato tangível) de todo esse enorme processo. Dessa maneira, nesta pesquisa, os documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo constituem o *corpus*, mas não são tomados como o objeto de pesquisa. Para nós, tais documentos constituem o que também podemos chamar de superfície linguística ou materialidade discursiva.

Pêcheux ([1975], 2014), depois de revisitar as discussões de “Por uma análise automática do discurso”, de 1969, avança nas proposições sobre Análise do Discurso e, ao participar de diversos eventos acadêmicos, reúne interessados em discutir assuntos análogos para discutir o que, mais adiante, ele convencionou chamar de materialidades discursivas, conceito que se assemelha à discussão de superfície linguística, no ano de 1975. Para o autor, representando o início da construção de um objeto de pesquisa, a materialidade discursiva pode ser definida da seguinte forma:

> A questão teórica das materialidades discursivas surge precisamente daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente, resulta como heterogeneidade irredutível: um remoer de falas ouvidas, relatadas ou transcritas, uma profusão de escritos mencionando falas e outros escritos. Relatos, privados ou oficiais, verídicos ou idealizados, murmúrios secretos e gritos, cartas de todos os tipos, profissões de fé, promessas acusações e confissões, poemas, romances e canções, réplicas e teatro (em cena e na cidade), programas, sermões, chamados e instruções, tratados (de paz ou do vazio) e leis (da gravidade, da República, de Talião...), descrições, receitas, regulamentos e códigos, lições e conferências, proclamações, celebrações e declarações (de

> guerra ou de amor), citações (entre aspas, ou de ordem da Nação), inscrições e notas, notas de rodapé, atas, notas de infâmia [...] (PÊCHEUX, 2016, p. 23-24).

Nesse sentido, mesmo considerando que, nos inúmeros exemplos, não conste o de documento curricular, é fácil aproximá-lo de todos esses que foram exemplificados, partindo do pressuposto de que tais exemplos têm em comum o fato de serem textos (orais ou escritos) e que, por isso, indiciam um processo de discurso que está para além dessas materialidades.

Se o objeto de pesquisa de todo analista do discurso é o discurso, para sermos enfáticos na concordância que fazemos com Stafuzza e Góis (2014), isso significa dizer que esse discurso, para ser analisado, necessita ser confrontado com suas condições de produção e, obviamente, a partir de alguns tipos analisáveis, segundo nos explicita Maingueneau (1976):

> Se nos voltarmos agora para os possíveis corpora, eles são obviamente, em números infinitos, mas os tipos de discursos analisáveis não são. Na reflexão, percebemos rapidamente que muitas dificuldades podem surgir se alguém pretende considerar como equivalente todos os corpora teoricamente possíveis. A análise do discurso tem a especificidade de procurar construir modelos de discurso articulando esses modelos nas condições de produção; é, portanto, uma questão de colocar em relação a essas duas instâncias por meio de uma 'teoria do discurso' (MAINGUENEAU, 1976, p. 17, versão nossa[8]).

Maingueneau (1976) esclarece que os corpora, constituindo uma faceta da materialidade linguística, podem ser inúmeros. Os tipos de discursos, no entanto, representam uma finitude que nos permite contá-los ou ter clareza de quais tipos

[8] Si l'on se tourne maintenant vers les corpus possibles, ils sont évidemment en nombre infini, mais les types de discours analysables ne le sont pas. A la réflexion, on s'aperçoit vite que bien des difficultés surgissent si l'on prétend considérer comme équivalents tous les corpus théoriquement possibles. L'analyse du discours a pour spécificité de chercher à construire des modèles de discours en articulant ces modèles sur des conditions de production; il s'agit donc de mettre en relation ces deux instances grâce à une "théorie du discours" (MAINGUENEAU, 1976, p. 17).

são a partir de suas condições de produção e, sobretudo, da teoria do discurso que o enreda. Concordando com o autor, poderíamos pensar, por exemplo, em alguns tipos de discurso e suas possíveis materialidades discursivas:

Quadro 5. Tipos de discurso e algumas materialidades

Discurso jornalístico	Notícia, reportagem, artigo, blog, jornal, rádio, TV etc.
Discurso religioso	Livros religiosos, tradições orais, crítica, livros históricos etc.
Discurso literário	Poema, romance, conto, novela, crônica etc.

Fonte: autor da tese

No caso específico desta pesquisa, o objeto de pesquisa que a funda é o discurso oficial, materializado por meio de documentos curriculares de língua portuguesa. Outras materialidades também seriam possíveis para esse tipo de discurso: leis, regulamentos, convocações etc.

Assim, o discurso oficial é entendido aqui como aquele produzido por uma instância enunciadora que goza de um prestígio institucional, ou seja, a instituição Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que – ao propor a produção de documentos curriculares – está atravessada por questões político-partidárias. Como já dissemos anteriormente, a tipificação não encarcera um discurso, mas o mantém em relação direta com outros que orbitam a sua propagação.

Assim, em face dessa discussão teórica, entendemos que existe um caminho que intersecciona: o objeto de pesquisa (o discurso), o dado (a materialidade discursiva) e a construção do *corpus* (a reunião desses dados por meio de critérios estabelecidos pelo pesquisador).

No que diz respeito à construção do *corpus*, Pêcheux e Fuchs (2014), ao discutirem sobre uma Análise Automática do Discurso (AAD), em 1969, falam a respeito de dois tipos existentes: os *corpora de arquivos* e os *corpora experimentais*. Para eles, o primeiro tipo estaria ligado a uma perspectiva mais histórica, cuja ideia de arquivo inscreve a construção do *corpus* em algo que já dado ou, como ratifica Courtine (2014), preexistentes. O segundo tipo, em outra direção, seria aquele em que o analista constrói dados a partir de uma situação experimental dada.

A grande questão que se dá entre a constituição desses dois tipos de *corpora* está centrada em observar em que medida a AD pode romper com alguns

pressupostos cristalizados nas áreas das ciências, inclusive nas humanas, para a obtenção de dados e consequente construção de *corpus.*

Não nos interessa, nesta tese, retomar uma discussão da AAD de 1969, mas de avançar na mesma direção de Courtine (2014) a respeito dessa construção. Nesse sentido, embora o nosso *corpus*, aparentemente, esteja ligado à ideia de arquivo, o desafio do analista é tomá-lo como experimental, conforme nos alerta Courtine (2014):

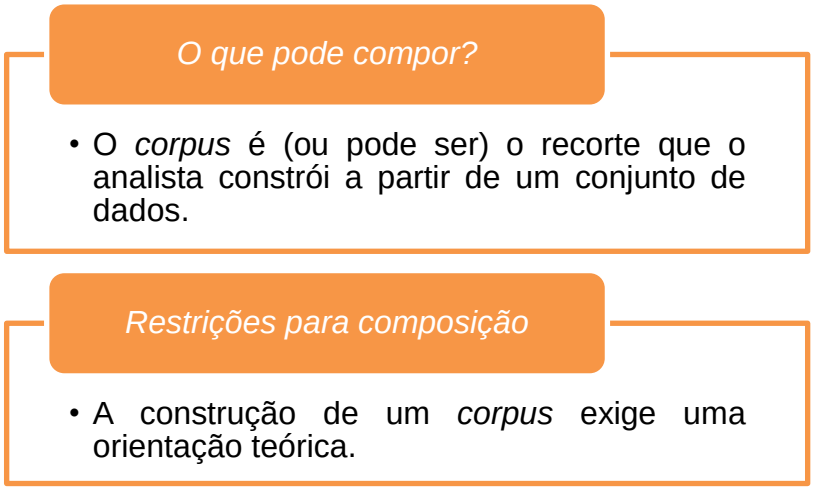
> nós afirmaremos que o problema que se levanta em AD, no que concerne à realização material de um *corpus* discursivo que seja adequado à elaboração teórica do conceito de FD, somente poderá ser resolvido pelo *tratamento de um campo de arquivo como dispositivo experimental* (COURTINE, 2014, p. 80).

Assim, mesmo nos valendo da ideia de arquivo, o *corpus* que constitui esta pesquisa é tratado a partir de um paradigma experimental, à medida que “a construção de um plano experimental que organiza um campo de arquivo deverá, enfim, incluir a possibilidade de aceder ao interdiscurso de uma FD” (COURTINE, 2014, p. 81).

Para essa construção do *corpus*, Possenti (2009), corroborando com um ideário de que as escolhas também fazem parte da pesquisa em AD e, portanto, são experimentais, alerta-nos para o fato de que: “a seleção do *corpus* obedece a situações estratégicas [...]” (POSSENTI, 2009, p. 2006). No âmbito desta pesquisa, a estratégia selecionada para composição do *corpus* já foi mencionada: ser uma publicação institucional com características de um documento curricular de língua portuguesa.

Reconhecendo o fator de subjetividade inerente a esse processo de definição do objeto de pesquisa, de seleção do dado e de construção do *corpus*, Stafuzza e Góis (2014) explicitam uma pergunta que nos é útil: “o que pode compor um *corpus?”* e apontam as restrições para sua composição, conforme podemos observar no diagrama a seguir:

Figura 1. Composição do corpus em AD



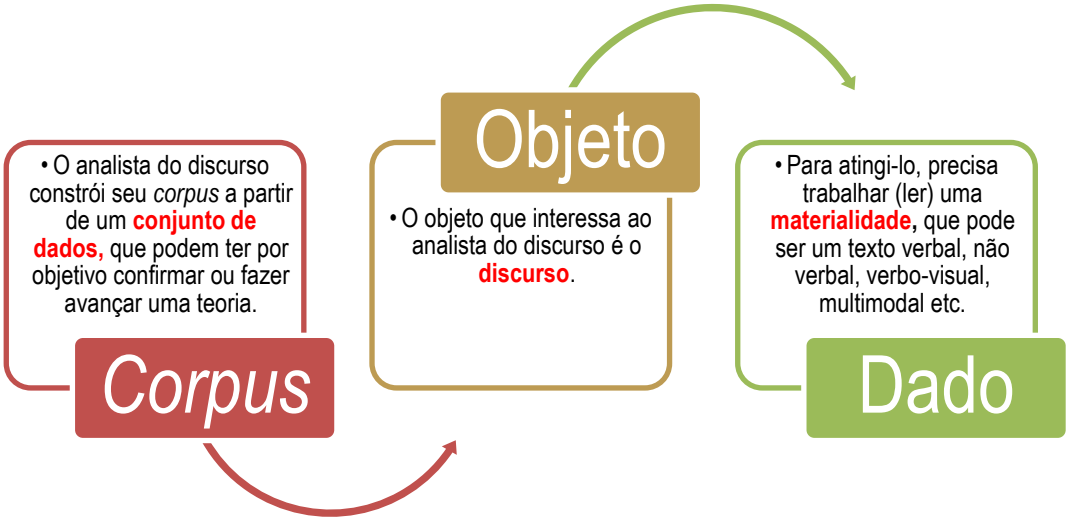
Fonte: Adaptado de Stafuzza e Góis (2014)

Portanto, o *corpus* é o conjunto de dados que passa por uma seleção estratégica do analista do discurso, desde que esse esteja orientado por uma posição teórica. A seleção de dados, de acordo com Possenti (2009), pode ser determinante para uma pesquisa que pretenda construir conhecimento para sua área e não apenas reproduzir o que muitos estudiosos já disseram.

Para o autor, existem dois tipos de dados: o *herdado*, que serve para "confirmar o que uma teoria (do discurso) diz" (POSSENTI, 2009, p. 23) e o *construído,* cuja finalidade é "fazer avançar o conhecimento ou questionar postulados, conceitos ou teoria" (POSSENTI, 2009, p. 23). Ele chama o primeiro tipo de rentável, porque pode render discussão, mas não avança. O segundo, por sua vez, é chamado de crucial, porque determina a qualidade de pesquisa e das discussões que o analista propõe. O autor não hierarquiza os tipos de dados, pois ambos podem cumprir papéis e funções especiais em uma pesquisa, mas questiona a primazia do dado rentável nas pesquisas em AD.

Esse critério, inclusive, foi meticulosamente pensado para esta tese e o esforço em descrever o caminho que nos levou à consolidação do *corpus* demonstra que as estratégias do analista também podem ser decisivas para que o dado seja rentável ou crucial. Para ilustrar a discussão que empreendemos até aqui, demonstramos o caminho que envolve o *corpus,* o objeto de pesquisa e o dado:

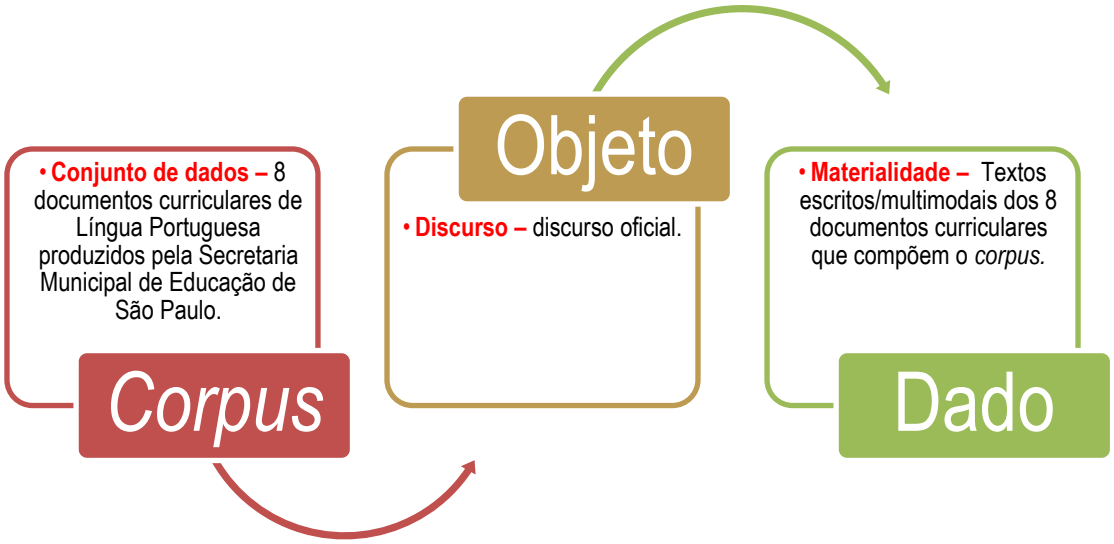
Figura 2. O caminho que intersecciona corpus, objeto e dado em AD



Fonte: Adaptado de Stafuzza e Góis (2014, p. 204-205)

Situada no campo da interpretação, a AD pode ser facilmente confundida com subjetivismo e, portanto, livre de rigor científico. Para evitar abuso, no sentido mais translato do termo, o analista do discurso precisa estar atento ao que o dado “diz”, pois, de acordo com Possenti (2009, p. 29), o dado é: “o limite para o delírio” e o “freio para a divagação sem sentido”. Por isso, uma preocupação com a acuidade visual-analítica, enquanto se olha para o lado, pode determinar a qualidade das análises. Assim, transpondo a Figura 2 para o âmbito desta pesquisa, é possível depreendermos a seguinte proposição metodológica nesta tese:

Figura 3. Dado, objeto e corpus desta pesquisa



Fonte: autor da tese

Depois de termos delimitado *corpus,* objeto e dado, o processo de análise precisa evidenciar as categorias que servirão de base para o movimento analítico e, por isso, apesar de já termos discutido algo anteriormente, julgamos importante explicitá-las de modo breve.

2.2.1 Das categorias de análise: memória discursiva e interdiscurso

Ao longo desta tese, discutimos, sobretudo no Capítulo 1, os fundamentos que compõem a compõem. Entre esses, destacamos que os conceitos de memória discursiva e de interdiscurso serão tomados por nós para a análise que faremos no Capítulo 3. Para Orlandi (2009), “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso” (ORLANDI, 2009, p. 31). Nós, no entanto, optamos por cindir essas

duas noções, sem descontinuá-las ou separá-las da discussão maior de que são tributárias: a forma-sujeito no discurso.

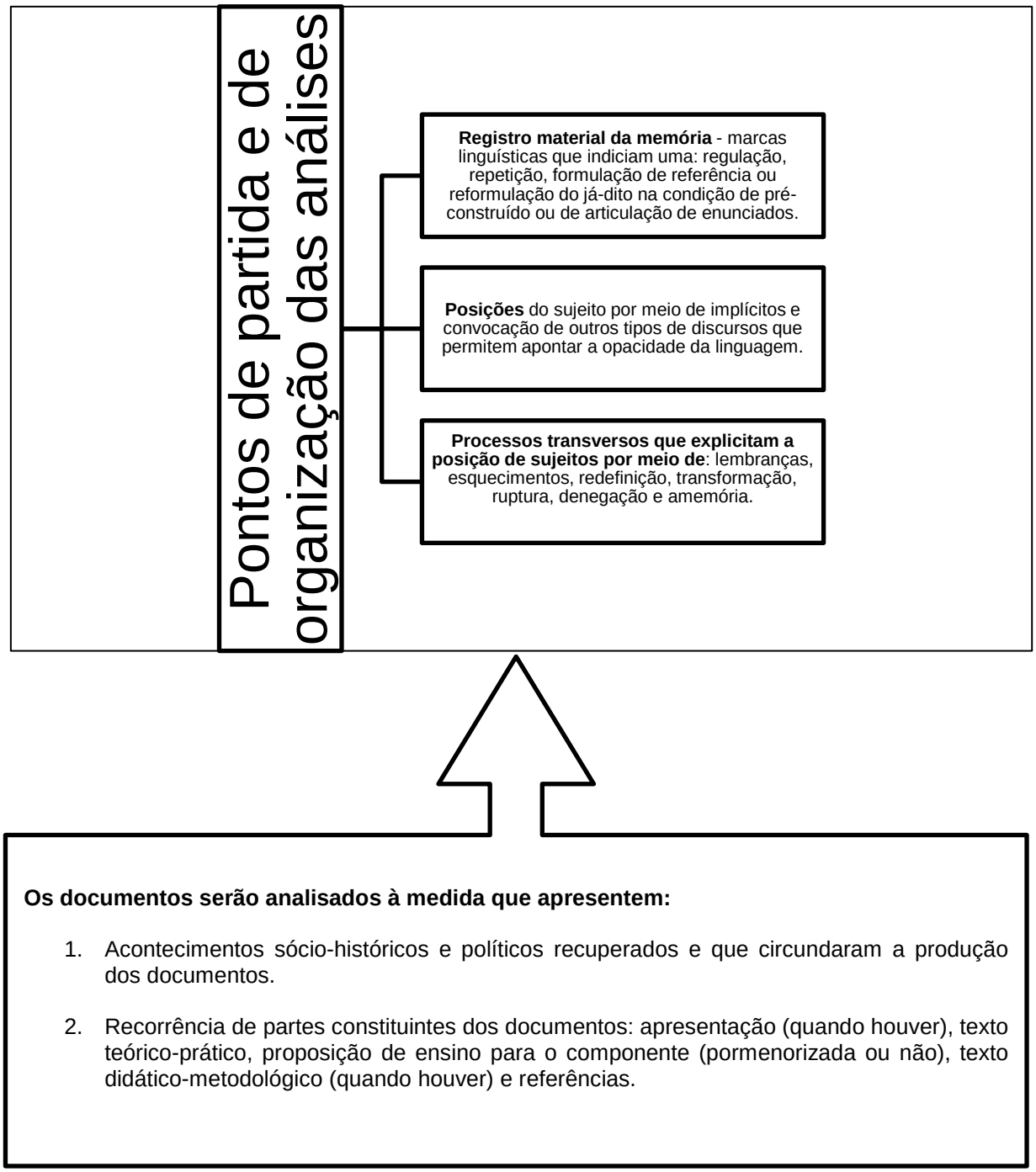
Dessa maneira, é imprescindível registrar que memória e interdiscurso, embora complementares como fundamentos desta pesquisa, também operam de modo indissociável no nível do individual-coletivo, de modo a caracterizar a ideia de discurso (para nós, também, categoria) transverso, conforme nos explicita Courtine (2014):

> É a partir do domínio de memória que poderemos apreender os funcionamentos discursivos de encaixe do pré-construído e de articulação de enunciados (no sentido dado a estes termos): isso equivale a dizer que o domínio da memória representa, num plano de organização de *corpus* discursivo, o interdiscurso como *instância de constituição de um discurso transverso* que regula para um sujeito enunciador, produzindo uma sdr em CP determinadas, o modo de doação dos objetos de que fala o discurso, assim como modo de articulação desses objetos: é a partir do domínio de memória que se poderá aproximar os processos que garantem a referência dos nomes por um sujeito enunciador e autorizam assim a predicação e a correferencialidade (COURTINE, 2014, p. 112).

A partir dessa citação, distanciando-nos do que assevera Orlandi (2009), nesta tese, memória não será tratada como interdiscurso. Trata-se de duas noções que têm papel crucial no desvelamento de uma FD. Conforme anuncia Courtine (2014), é a partir da memória que apreenderemos o funcionamento do pré-construído e da articulação (os dois elementos que sustentam a proposição do interdiscurso como “todo complexo com dominante). Dessa maneira, a memória é o ponto de partida que é atravessada e, ao mesmo tempo, atravessa o que constitui o interdiscurso em uma da FD.

As duas categorias de análise, portanto, organizarão o nosso olhar analítico a partir da seguinte organização metodológica, que visa, como já dissemos na nossa pergunta de pesquisa, a elucidar quais mecanismos linguístico-discursivos são acionados para interseccionar memória e interdiscurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo. A seguir, apresentamos o modo como essas duas noções serão mobilizadas em categorias de análises:

Figura 4. O que será mobilizado para análise



Fonte: autor da tese

Como se pode observar na proposta de organização das análises, memória e interdiscurso se complementam, mas são tomadas a partir de um movimento transverso em que uma noção atravessa a outra, mas se mantêm individualmente perceptíveis no movimento analítico.

A fim de situar os leitores desta tese a respeito da rede de ensino a que estão vinculados os documentos por nós analisados, apresentamos a seguir alguns registros históricos e documentais da referida rede e, depois, esclareceremos contextualmente os 8 (oito) documentos que compõem o *corpus* desta tese.

2.3 A educação no município de São Paulo: andar entre tempos e espaços

A educação na cidade de São Paulo nasce de uma necessidade imperiosa dos munícipes da década de 1930, que se viram enredados em uma nova realidade de organização da sociedade: as crianças que, atingindo uma certa idade e tendo mães trabalhadoras, passaram a ser notadas pelo poder público, que viu esses sujeitos como pertencentes à dinâmica da cidade.

Em função disso, foram criados os Parques Infantis (PI), por força do Ato nº 767, de 09/01/1935, a fim de assegurar o lúdico como um direito subjetivo daquelas crianças. Embora o contexto social e político do nascimento desses PI também estivesse ligado a um tempo histórico fortemente marcado por uma visão higienista da sociedade, o surgimento desses espaços garantiu, de alguma forma, que esse público infantil pudesse ser objeto de políticas públicas na cidade, para as quais, muitas vezes, eles eram invisíveis.

Marcada pela operacionalização da educação infantil, essa gênese da Rede Municipal de Ensino de São Paulo perdurou por longos anos, atendendo, exclusivamente, crianças que estivessem na faixa etária de 3 a 12 anos de idade. No entanto, após decorridos 21 anos desse início, com a promulgação do Decreto nº 3.069, de 04/02/1956, surgiu a primeira escola primária municipal, isto é, nascia, com esse Decreto, um espaço escolar que visava a “suprir a carência de vagas existentes nas escolas primárias estaduais da Capital”. Logo a seguir, pelo Decreto nº 3.070, de 07/02/56, criaram-se outras unidades do mesmo nível de ensino (SÃO PAULO, 1981b, p. 5).

Em agosto de 1956, tendo em vista a expansão e a necessidade de atender à população no que se refere à alfabetização das crianças, criou-se o Sistema Escolar Municipal, o qual, conforme previa o Decreto nº 3185/56, estava subordinado à Secretaria de Educação e Cultura.

A linha do tempo evidencia que, até meados da década de 50, a educação no município de São Paulo mantinha uma preocupação com a primeira infância e suas necessidades mais prementes para aquela sociedade: cuidado e educação, ainda que esses sejam objetivos primários e bem diferentes da forma como são compreendidos atualmente.

A partir de 1970, ano que antecedeu a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/71, as escolas municipais de São Paulo sofreram um processo de expansão e, mais à frente, em 1976, a rede municipal assumiu a administração de 53 unidades estaduais, passando, a partir de então, a oferecer o primeiro grau de modo completo.

Hoje, a tônica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo continua sendo a oferta de matrícula na Educação Infantil, que abarca os Centros de Educação Infantil (CEI), destinados a bebês e crianças de 0 a 3 anos, 11 meses e 364 dias, além das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), em que estudam crianças de 4 anos a 6 anos, 11 meses e 364 dias. Para os CEIs, diferente das EMEIs, coexistem uma administração direta pela Prefeitura e outra conhecida como conveniadas, administradas por organizações do terceiro setor.

A rede oferta, também, no que diz respeito à educação básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para alunos de 6 a 17 anos no ensino regular, em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) ou Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), totalizando 561 unidades, nas quais atuam os professores especialistas de língua portuguesa e para os quais são produzidos documentos curriculares da natureza que examinamos aqui.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atualmente, é constituída por um total de 1.013.302[9] alunos, distribuídos da educação infantil ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos e a profissional. Desse montante, 428.345 estão regularmente matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, doravante EMEFs. É esse número de alunos que, neste momento, tem sido alvo de políticas públicas educacionais na cidade, especialmente as que se materializam por meio da proposição de currículos prescritos, isto é, documentos oficiais que organizam alguns aspectos do ensino e da aprendizagem nessa de rede de ensino.

[9] Dados obtidos na página de Acesso à Informação do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Acesso-a-Informacao. Acesso em 06/06/2018.

O componente curricular de língua portuguesa é parte integrante e constituinte das 561 EMEFs e, por conseguinte, de todo o ensino fundamental. Trata-se, portanto, de uma disciplina ministrada por professores polivalentes[10] (nos anos iniciais) e especialistas[11] (nos anos finais). Em consulta virtual à pasta, por meio do Centro de Informações Educacionais (CIEDU), foi possível saber que, hoje, há 2.644 professores de Língua Portuguesa, os quais atuam do 6º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio.

Todos esses números foram apresentados para situar o leitor acerca da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a qual possui uma história de mais de 80 anos, tem atendido a números altos de munícipes paulistanos e, por assim dizer, resguarda certa importância no cenário da educação brasileira.

Desde 1981, essa rede de ensino tem produzido documentos curriculares. Por esse motivo, entendemos que a materialização de discursos oficiais pode ser tomada por meio de um documento que justapõe e concentra supostos conhecimentos de uma área, como a da língua portuguesa. Aqui, eles serão chamados de currículos. Trata-se de documentos, impressos ou digitais, produzidos por essa Secretaria Municipal de Educação, que têm por finalidade orientar os currículos escolares de uma rede.

O *corpus*, tomado para análise nesta tese, é constituído de 8 documentos. No entanto, conseguimos os dados de tiragem de apenas dois deles, isto é, os mais recentes: *Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2016) e *Currículo da Cidade de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2017). Com vistas a justificarmos o porquê da escolha de tais documentos, realizamos uma consulta[12] – junto ao Portal e-SIC[13] - solicitando o número de tiragem de cada um dos materiais que serão analisados:

[10] Professores dos anos iniciais, formados em nível médio (Magistério) e/ou Pedagogia.
[11] Licenciados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.
[12] Protocolo: 31782 - Data de Abertura: 05/07/2018 - Prazo de atendimento: 25/07/2018.
[13] Portal de Acesso à Informação do Município de São Paulo.

Quadro 6. Tiragem dos documentos analisados

	2016	**2017**	**2018**
Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa	8.734 unidades		
Currículo da Cidade de Língua Portuguesa		4.361 unidades	1.400 unidades
TOTAL	**14.495 unidades**		

Fonte: Portal E-SIC – Protocolo 31782

Nos últimos 3 anos, acreditando ser esse um discurso oficial importante, em diferentes gestões, a mesma Rede de Ensino – apenas para o componente curricular de língua portuguesa – imprimiu 14. 495 unidades de currículos para as escolas. Isso significa que, considerando o número de professores especialistas, o material analisado nesta subseção resguarda certa importância para essa pasta. Daí, a necessidade de analisá-los e de olharmos para esses documentos como discursos oficiais que incidem em ações no dia a dia escolar.

Assim sendo, observamos que as discussões que enredam língua, memória e currículo aparecem, em alguma medida, nos documentos supracitados. De posse desse *corpus,* nosso objetivo é analisar, em documentos curriculares de língua portuguesa, de quais estratégias linguístico-discursivas os discursos oficiais lançam mão para propor intersecção entre memória e interdiscurso no bojo desse componente curricular.

Esses documentos curriculares, produzidos e distribuídos pelas redes de ensino Brasil afora, representam parte constituinte de um fazer propriamente escolar e reúnem, nesse processo de construção, textos teórico-práticos que ensejam encaminhar às escolas, pertencentes a uma Rede, propostas de ensino e de aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

Em nosso país, a prática de materializar em documentos (impressos ou digitais) o que se pretende que a escola ensine e que os alunos aprendam data de algum tempo. Trata-se de um movimento que se inicia de maneira macro e se estende às esferas menores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, prevê, em seu artigo oitavo, que a União deve:

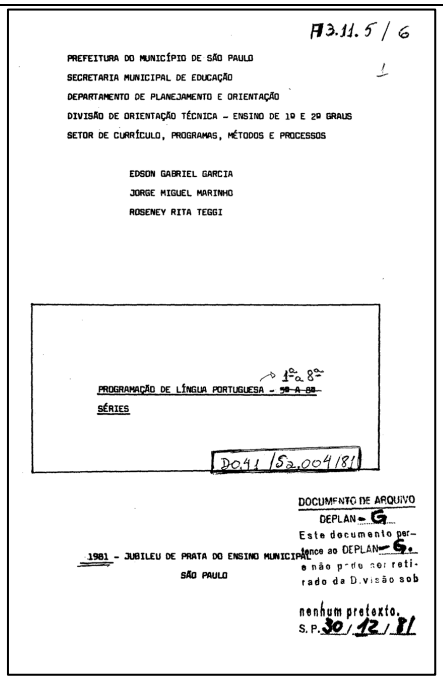
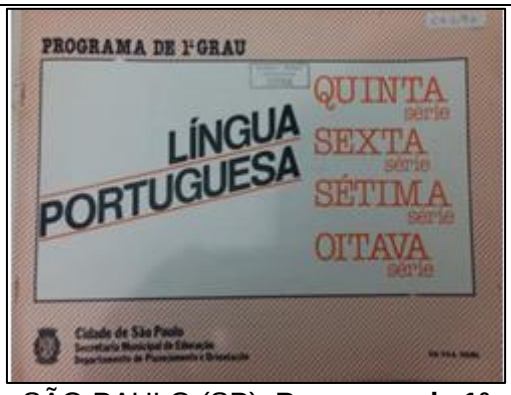
> IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Imbuídos dessa prerrogativa legal, mesmo antes da promulgação da referida lei, é comum que, em se tratando de uma maneira de textualizar e registrar uma política pública, governos e gestões das redes de ensino enxerguem no documento curricular uma forma de cumprimento dessa legislação. Decorre daí a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, por conseguinte, dos documentos curriculares que cresceram vertiginosamente dos anos 1990 até os dias de hoje.

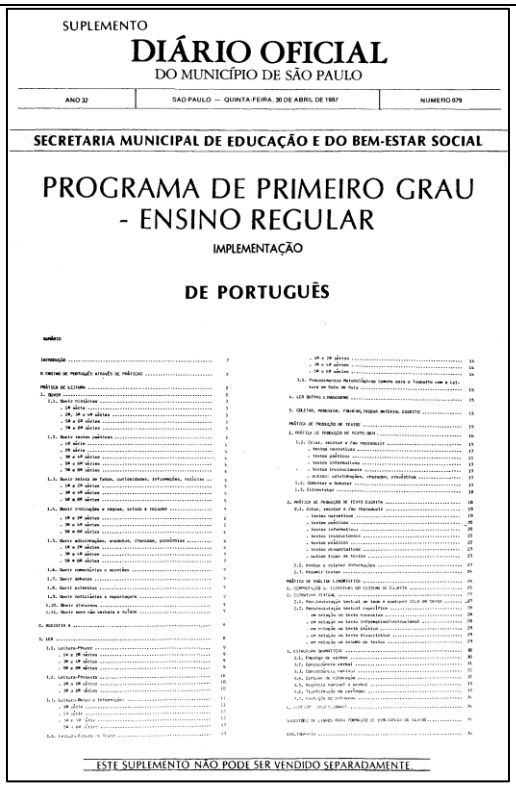
Mais recentemente, fruto de uma alteração operada pela Lei nº 12.796, de 2013, a inclusão de uma *Base Nacional Comum Curricular* passou a figurar, estabelecendo que estados, distrito federal e municípios reelaborassem seus currículos a partir de um documento instituído em 2017.

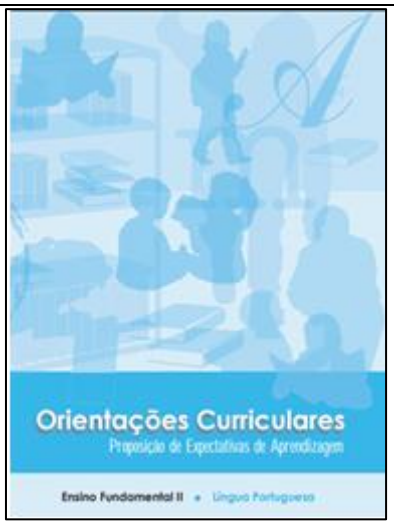
Em face desse cenário amplo de discussão curricular Brasil afora, cumpre-nos dizer que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde 1981, mesmo antes da existência da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e da existência de uma Base Nacional Comum Curricular (2017), a exemplo de outros municípios e estados, já mantinha a prática de documentar e materializar os currículos por meio de discursos oficiais, como se pode observar na seguinte descrição histórica:

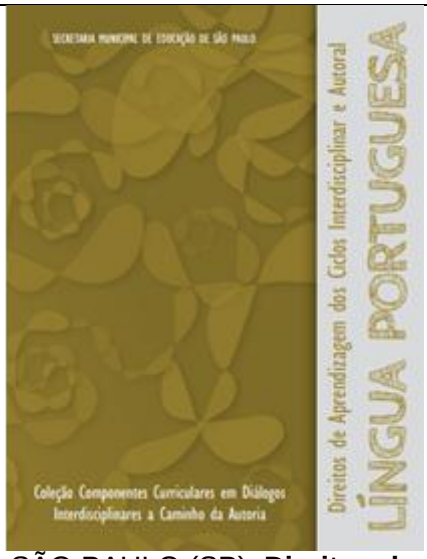
Quadro 7. Documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo

Documento[14]	Condições de produção do documento
 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – ENSINO DE 1º E 2º GRAUS SETOR DE CURRÍCULO, PROGRAMAS, MÉTODOS E PROCESSOS EDSON GABRIEL GARCIA JORGE MIGUEL MARINHO ROSENEY RITA TEGGI PROGRAMAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ~~5ª A 8ª~~ SÉRIES 1981 – JUBILEU DE PRATA DO ENSINO MUNICIPAL SÃO PAULO DOCUMENTO DE ARQUIVO DEPLAN – G Este documento pertence ao DEPLAN – G. e não pode ser retirado da Divisão sob nenhum pretexto. S.P. 30/12/81 SÃO PAULO (SP). **Programação de Língua Portuguesa 1ª a 8ª séries**. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1981.	Este documento foi produzido por Edson Gabriel Garcia, Jorge Miguel Marinho e Roseney Rita Teggi. Todos eles com formação em Letras, professores aposentados da rede e atuantes no Departamento de Planejamento e Orientação – DEPLAN, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. À época, Reynaldo Emídio de Barros era prefeito (12/07/1979 a 14/05/1982), filiado, até 1980, ao ARENA e, após 1980, ao PDS. À frente da Secretaria, esteve Jair de Moraes Neves. Uma informação importante é que, anteriormente a esta "Programação", o município de São Paulo baseava-se no documento "Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau", produzido em 1975 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
 PROGRAMA DE 1º GRAU LÍNGUA PORTUGUESA QUINTA série SEXTA série SÉTIMA série OITAVA série Cidade de São Paulo SÃO PAULO (SP). **Programa de 1º grau**: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1985.	Este documento foi publicado no ano de 1985 e contou com a assessoria do professor João Wanderley Geraldi e das professoras Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad. À época, o prefeito do Município de São Paulo era Mário Covas (11/05/1983-31/12/1983), filiado ao então PMDB. À frente da Secretaria, esteve Guiomar Namo de Mello. Este documento curricular foi recolhido em 1986, por meio de uma ordem do prefeito sucessor.

[14] Todos os documentos foram coletados no setor de Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Documento[14]	Condições de produção do documento
 SUPLEMENTO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO ANO 32 — SÃO PAULO — QUINTA-FEIRA, 30 DE ABRIL DE 1987 — NÚMERO 079 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO BEM-ESTAR SOCIAL PROGRAMA DE PRIMEIRO GRAU - ENSINO REGULAR IMPLEMENTAÇÃO DE PORTUGUÊS ESTE SUPLEMENTO NÃO PODE SER VENDIDO SEPARADAMENTE SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social. Suplemento do Diário Oficial do Município de São Paulo. **Programa de primeiro grau:** ensino regular: implementação de português. Ano 32. 30 abr. 1987.	Este documento, diferente de todos os demais, foi publicado em 30/04/1987 por meio de 36 páginas da seção “Suplemento” do Diário Oficial do Município de São Paulo. Trata-se, também, de uma publicação realizada pela Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social, unificada na gestão do então prefeito Jânio da Silva Quadros (01/01/1986 a 31/12/1988), filiado ao PTB. À frente da Secretaria unificada, esteve Paulo Zingg, que recebeu do prefeito a ordem de recolher os documentos de 1985 e produzir outro mais alinhado à gestão. Não constam nomes de servidores envolvidos, nem de assessores da academia.
 MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL ARQUIVO P3.1/3a. MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR PORTUGUÊS VISÃO DA ÁREA 1/7 DOCUMENTO 5 CO-DOE-PSG-Sa-002/92 SÃO PAULO (SP). **Visão da área**: Português. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992.	Este documento foi publicado no ano de 1992 e contou com a assessoria da professora Lígia Chiappini Moraes Leite. À época, a prefeita do Município de São Paulo era Luiza Erundina de Sousa (01/01/1989-31/12/1992), filiada, então, ao PT. À frente da Secretaria, estiveram Paulo Freire e, em seguida, quando da publicação deste documento, Mário Sérgio Cortella.

Documento[14]	Condições de produção do documento
 SÃO PAULO (SP). **Organizadores de área**: ensino fundamental. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1996.	Este documento foi publicado em 1996 e contou com a participação de 4 professores de cada componente, que eram representantes das extintas DREM espalhadas pelas regiões da cidade. Foram 46 representantes de língua portuguesa e 396 ao todo. O grupo de professores foi coordenado por uma equipe responsável de professores que atuavam designados em órgãos centrais. Além desses, os seguintes professores da FEUSP, em parceria com a SME, atuaram junto à produção e aos grupos de professores: Alice Vieira, Anna Maria Pessoa de Carvalho, Glaúcia D'Olim Marote Ferro, Heloisa Dupas Penteado, Heloysa Dantas de Matos, Leny Magalhães Mrech, Luciana Platero, Maria Felisminda de Rezende e Fusari, Mauro Gomes de Mattos, Nidia Nacib Pontuschka, Nilson José Machado e Silvia Frateschi Trivelatto. À época, Paulo Salim Maluf (01/01/1993 a 31/12/1996), filiado ao PDS até 1993, ao PPR - de 1993 a 1995 e, a partir de 1995, ao PPB. Era prefeito do Município e à frente da Secretaria Municipal de Educação esteve Sólon Borges dos Reis.
 SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II – Língua Portuguesa. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007.	Este documento foi publicado no ano de 2007 e contou com assessoria de Alfredina Nery, Márcia Vescovi Fortunato e Maria José Nóbrega. À época, o prefeito do Município de São Paulo era Gilberto Kassab (31/03/2006-31/12/2013), em função do afastamento de José Serra (PSDB) e depois por reeleição, filiado ao DEM e PSD. À frente da Secretaria, esteve Alexandre Alves Schneider.

Documento[14]	Condições de produção do documento
 SÃO PAULO (SP). **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016.	Este documento foi publicado no ano de 2016 e contou com assessoria do professor Émerson de Pietri. Participaram 76 professores de língua portuguesa da rede, além dos professores designados em órgãos centrais. À época, o prefeito do Município de São Paulo era Fernando Haddad (01/01/2013-31/12/2016). À frente da Secretaria, estiveram César Callegari, Gabriel Chalita e Nádia Campeão.
 SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade de São Paulo**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2017.	Este documento foi publicado no ano de 2017 e contou com assessoria das professoras Célia Prudêncio de Oliveira, Kátia Lomba Bräkling, Marly Barbosa e Telma Weisz. Além das assessoras, participaram 51 servidores da rede, entre professores e designados para atuar em órgãos centrais. À época, era prefeito, do Município de São Paulo, João Dória. À frente da Secretaria estava Alexandre Alves Schneider.

Fonte: Adaptado de Costa (2019a)

Como podemos observar, a publicação de documentos curriculares, correspondendo a discursos oficiais, constitui uma prática constante da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente no que diz respeito à prescrição a aspectos concernentes ao ensino e à aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa. Essa linearidade histórica apresentada aqui não representa, de modo algum, algo estanque, mas rupturas e continuidades que produzem sentidos

diferentes, a depender do tempo e do espaço em que os documentos estão circunscritos.

2.3.1 Mnemotécnica: Memória Documental na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Em se tratando de uma pesquisa que lida com memória, consideramos, também importante, explicitar o caminho que nos levou à coleta e consolidação do *corpus* desta pesquisa. Ao iniciarmos o processo de doutoramento, ainda muito envolvidos com as questões condizentes à produção curricular de 2016 e de 2017, descobrimos que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) mantém um setor denominado “Memória Documental”, que é ligado à Coordenadoria Pedagógica (COPED) e ao Centro de Multimeios. Para nós, foi uma descoberta que colaborou sumariamente com o desenvolvimento desta pesquisa.

Para a composição do *corpus*, considerando os meandros subjacentes a um movimento de pesquisa acadêmica, estabelecemos que – para compô-lo – os documentos curriculares deveriam ter uma característica de publicação institucional. À época, inquietávamo-nos com o fato de que uma Rede que possui uma história tão longitudinal houvesse publicado documentos curriculares somente a partir da década de 1990. Essa data-corte é amplamente conhecida, pois, com frequência, muitos pesquisadores, e sobretudo no período de construção dos *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016), fazem referência ao documento *Visão da Área* (SÃO PAULO, 1992) como um marco na construção do currículo do município de São Paulo.

Para sanar essa dúvida, havendo descoberto o setor de Memória Documental da SME-SP, entramos em contato com as responsáveis que me orientaram como deveríamos proceder à pesquisa. Era preciso acessar o site institucional da Secretaria e, depois, o link “Memória Documental”. Em um dos links, consta o catálogo em arquivo eletrônico do tipo PDF[15] com todos os documentos produzidos

[15] Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50511.pdf. Acesso em 01 mai. 2019.

pela SME-SP. Realizamos uma busca e, no dia 17/08/2019, enviamos uma lista para a responsável com documentos que seriam analisados por nós.

A lista que enviamos possuía o nome completo de todos os documentos que poderiam estar ligados ao universo do “currículo” e ao componente “língua portuguesa”. Eram muitos os documentos, por isso, fomos orientados a incluir o código que os identificava nas diversas seções que compõem a Memória Documental. Foram estes os documentos que solicitamos consulta presencial:

Quadro 8. Lista de documentos pesquisados na Memória Documental da SME-SP

1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL : LÍNGUA PORTUGUESA - COLEÇÃO COMPONENTES CURRICULARES EM DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES A CAMINHO DA AUTORIA. SME9/2016
2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOA SURDA C4.1/17c
3. ORIENTAÇÕES CURRICULARES. VÍDEO 28: LINGUA PORTUGUESA LINGUA INGLESA SEMINÁRIO V- ANÁLISE LINGUÍSTICA.C4.1/17c 1
4. ORIENTAÇÕES CURRICULARES. VIDEO 10: LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA. SEMINÁRIO II- GÊNEROS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM. C4.1/17h
5. ORIENTAÇÕES CURRICULARES. VÍDEO 24:- LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUA INGLESASEMINÁRIO IV- VERSO E PROSA. C4.1/17x
6. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II: LÍNGUA PORTUGUESA. C4.1/16a (Sa.013-a/07)
7. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO I - PRIMEIRO AO QUINTO ANO C4.1/15 (Sa.012/07)
8. ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA. C4.1/16j (Sa.001/08)
9. ORIENTAÇÃO TÉCNICA: ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO I. A3.11.5/35 (SA.001/05)
10. PROGRAMA DE PORTUGUÊS. UNIDADES DE 01 A 25. *N1.1/95
11. CURRÍCULOS E PROGRAMAS- PORTUGUÊS. SALA DE LEITURA. MANUAL DE AÇÕES PARA 0 ANO DA LÍNGUA E DA LITERATURA A3.11.5/31
12. CURRÍCULOS E PROGRAMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL-CILCLO INICIAL.FORMANDO LEITORES E ESCRITORESORGANIZADORES DE ÁREA. MODULO

III/IV.A3.11.5/32
13. CURRÍCULOS E PROGRAMAS. EQUIPE DE PORTUGUÊS. COLETÂNEA DE TEXTOS DE APOIO AO ESTUDO DOS ORGANIZADORES DE ÁREA/CICLOS-ENSINO FUNDAMENTALPORTUGUÊS A3.11.5/33
14. CURRÍCULOS E PROGRAMAS-EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO- A CRIANÇA E O LIVRO: UM DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA CURSO OPTATIVO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A3.11.1/10
15. CURRÍCULOS E PROGRAMAS-EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO. TODAS AS PALAVRAS V-LEITURACURSO OPTATIVO MODULAR. A3.11.1/8
16. CURRÍCULOS E PROGRAMAS- EDUCAÇÃO DE 1º E 2º GRAUS. FORMANDO LEITORES E ESCRITORES. MÓDULO III/V A3.11.5/28
17. CURRÍCULOS E PROGRAMAS- EDUCAÇÃO DE 1º E 2º GRAUSPALESTRA- LEITURA: UMA QUESTÃO DE MOTIVAÇÃO? A3.11.5/29
18. MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR: DOCUMENTO 6- RELATOS DE PRÁTICA- PORTUGUÊS, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA E INGLÊS. P3.1/12
19. MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR: DOCUMENTO-VISÃO DA ÁREA: PORTUGUÊS/EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DANÇA/ MATEMÁTICA/ EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS/HISTÓRIA E GEOGRAFIA. P3.1/3
20. O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR: DOCUMENTO 3-PROBLEMATIZAÇÃO DA ESCOLA- A VISÃO DOS EDUCANDOS P3.1/5
21. O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÃO DAESCOLA- A VISÃO DOS EDUCADORES, EDUCANDOS E PAIS.P3.1/6
22. AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PELA VIA DA INTERDISCIPLINARIDADE. VISÃO DE ÁREA. VERSÃO PRELIMINAR. PORTUGUÊS. *L2.2.1/4
23. O ENSINO DE PORTUGUÊSPROGRAMA: SUPLÊNCIA II A3.11.2/2
24. PORTUGUÊS: UMA PERSPECTIVA INTERATIVA. 1988. MÓDULOS DE I A V A3.11.5/23
25. SUPLÊNCIA DE 2º GRAUPROGRAMA-PROGRAMAS DE TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES DA SUPLÊNCIA DE 2º GRAU. C4.1/13
26. PROGRAMAS DE PORTUGUÊS/ EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/ INGLÊS (LÍNGUA INGLESA)/ MATEMÁTICA/ CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE/ GEOGRAFIA/ HISTÓRIA. *N1.1/74
27. PROGRAMA DE PRIMEIRO GRAU- ENSINO REGULAR IMPLEMENTAÇÃO DE PORTUGUÊS. 1987. SUPLEMENTO DE D.O.M. DE 30/04/87.A3.11.5/20
28. PROGRAMA DE PRIMEIRO GRAU-ENSINO REGULARALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM PORTUGUÊS: 1ª À 8ª SÉRIES. 1987. SUPLEMENTO DO D.O.M. DE 14/10/87.A3.11.5/21
29. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. A3.11.5/18
30. SUBSÍDIO DE APOIO AO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA-1º GRAU. A3.11.5/19
31. PROGRAMA DE PRIMEIRO GRAU/ENSINO REGULAR. VERSÃO PRELIMINAR.SUPLEMENTO DO D.O.M. DE 31/12/86 C4.1/10

32. ANÁLISE DA PROGRAMAÇÃO DE 1º GRAU A5.7/3
33. PROGRAMA DE 1º GRAU- 9 VOLUMES C4.1/7
34. PROPOSTA DE PROGRAMAÇÃO PARA O ENSINO SUPLETIVO. 1985. MÓDULOS 1 A 5. N1.5/5
35. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE 1º GRAU. A3.11.5/12
36. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DAS PROGRAMAÇÕES DE 1º GRAU. A1.6/3 (Pj.001/82)
37. PROGRAMAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1ª À 8ª SÉRIES.A3.11.5/6
38. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO- 5ª À 8ª SÉRIES- 1º GRAU. *N1.1/63
39. MODELO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO- LÍNGUA PORTUGUESA- 2ª SÉRIE A3.11.5/3
40. MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO- LÍNGUA PORTUGUESA- 1ª SÉRIE.A3.11.5/2
41. PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR- 1º GRAU. (PIC). 2 VOLUMES P5.34/1
42. PROGRAMAÇÕES DE 1974 / 1975. *C4.1/11
43. PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO COM ATIVIDADES CONCENTRADAS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA. *C4.1/3
44. UNIDADE DE ESTUDO: ESTUDOS SOCIAIS, PORTUGUÊS- LÍNGUA PORTUGUESA- (LÍNGUA PÁTRIA), CIÊNCIAS. PRIMEIRO GRAU- 1ª À 4ª SÉRIES. *N1.1/50

Fonte: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50511.pdf. Acesso em 01 mai. 2019.

A partir do contido no Quadro 8, ao todo, foram 44 documentos minuciosamente retirados do enorme catálogo disponível no site institucional da Secretaria. Todos eles estiveram disponíveis para consulta prévia, que realizamos presencialmente. Após 7 dias, fomos informados de que os materiais estavam disponíveis para consulta e que, por isso, precisávamos consultar um a um no setor de Memória Técnica Documental.

Depois de poder folhear os documentos solicitados, muitos foram descartados, pois representavam, em sua maioria, produções que se assemelham a livros didáticos institucionais, publicações esparsas, vídeos de palestras ou registros de cursos. No entanto, diferente do que costumamos observar em pesquisas e mesmo na própria Rede, havia um documento que nos chamou a atenção, o “Programa de 1º Grau”, que já foi descrito anteriormente, pois se assemelha com as discussões curriculares ainda prementes na SME-SP. Então, pelas suas características físicas e de organização documental, entendemos que ele está de

acordo com o critério estabelecido: publicação institucional com características de documento curricular.

Para utilizá-lo em nossa pesquisa, foi necessário preencher um termo, que se encontra nos anexos desta tese, descrevendo os códigos de todos os documentos que solicitamos para digitalização.

Esse movimento de pesquisa, muitas vezes ocultado dos capítulos metodológicos, para esta tese em construção, tem um duplo valor: primeiro, porque revela a necessidade de o pesquisador não se contentar com achados já consolidados nas grandes pesquisas, uma vez que se houvéssemos permanecido considerando que somente no ano de 1992 foram produzidos currículos na SME-SP, certamente, a pesquisa estaria incompleta.

Segundo, porque um setor que compila, reúne e conserva documentos de natureza histórica, precisa ser evidenciado como importante espaço para a ressignificação da história como uma ciência que se entrecruza com análise do discurso e educação. Além disso, o caráter mnemônico que nomeia o setor se coaduna aos ideários teóricos e aos objetivos que se delineiam no âmbito desta tese em curso.

Com vistas a investigar em que medida os currículos de língua portuguesa do município de São Paulo têm sido pesquisados, consultamos algumas bases de dados que pudessem nos fornecer indícios e, inclusive, corroborar para o fomento das investigações que se dão neste estudo. Para tanto, dirigimo-nos, primeiramente, ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[16] e procuramos pesquisas acadêmicas a partir do seguinte sintagma: “currículo de língua portuguesa”. A busca resultou em uma tese de doutorado, dezenove dissertações de mestrados acadêmicos e quatorze dissertações de mestrados profissionais.

Pelo título, algumas já foram descartadas, sendo que nem ao menos realizamos a leitura dos resumos, pois eram restritivas e indiciavam um movimento analítico de currículos específicos de estados da federação ou de algumas cidades Brasil afora. Após a leitura dos resumos, precisamos recorrer, presencialmente, a

[16] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 02 jan. 2019.

esta dissertação, que tratava dos dados que passaram a compor o *corpus* de nossa tese:

Quadro 9. Tese consultada

MARQUES, Cilmara Cristina Cardoso. **Práticas de revisão curricular de língua portuguesa, de 5ª a 8ª Série, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1983 a 1985):** um estudo de diferentes relações com a pesquisa**.** 01/10/2002. 131 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Biblioteca Depositária: PUC-SP

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-SP

A pesquisa não estava disponível em meio digital e, por isso, precisamos ir presencialmente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho de Marques (2002) relaciona os movimentos de produção curricular no município de São Paulo com as discussões acadêmicas que povoaram o ensino de língua portuguesa na década de 1980. Para nós, a leitura do capítulo que descreve o currículo de 1985 foi bastante proveitosa, à medida que foi possível identificar alguns elementos históricos que nos ajudaram a descrever esse dado em nossa pesquisa. Apesar disso, o tratamento analítico não se deu por meio da Análise do Discurso, nem pela utilização da categoria de memória discursiva ou de interdiscurso.

No banco de teses da USP[17], realizamos outra busca rápida com o mesmo sintagma: “currículo de língua portuguesa”. O resultado apresentou 5.840 ocorrências no banco de teses digital e, de todos esses, o único que tratava especificamente de currículos do município de São Paulo era a dissertação de Born (2015), que abordou tensões entre o currículo e as avaliações externas promovidas pela Rede Municipal de Ensino. Na dissertação, os capítulos III e IV apresentam uma discussão sobre currículo, do ponto de vista teórico, e uma descrição sobre as políticas educacionais que que marcaram as gestões de Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf e Celso Pitta (1993-2000), Marta Suplicy (2001-2004) e Gilberto Kassab (2005-2012).

Para nós, esse movimento descritivo da autora da dissertação colaborou para a compreensão dos momentos históricos que fazem parte das condições de produção de alguns documentos curriculares que compõem esta pesquisa. No

[17] Disponível em: http://www.teses.usp.br/. Acesso em 02 jan. 2019.

entanto, como se pode observar, não encontramos, nessa dissertação, referência às políticas curriculares de 1985 ou anterior.

Na Biblioteca Digital da PUC-SP[18], realizamos mais uma busca com o mesmo sintagma e obtivemos 20.334 resultados, isso porque o sistema procura, também individualmente, as palavras. Após um detalhamento minucioso, chegamos à dissertação de Neves (2011) e à tese de Savioli (2013). Ambos os trabalhos tematizam o currículo de língua portuguesa do município de São Paulo, especialmente o documento “Orientações e expectativas de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2007), mas o foco das pesquisas recai sobre o material didático institucional denominado “Cadernos de Apoio e Aprendizagem”.

Do trabalho de Neves (2011), destacamos o Capítulo II, que trata das reorientações curriculares numa perspectiva histórico-linear, que vai de 1989 a 2005 e, depois, uma descrição mais detalhada sobre o Programa Ler e Escrever, que é o sustentáculo do material que a pesquisadora analisou. Como se pode observar, mais uma vez, o marco que recorta o delineamento e a descrição da política curricular no município de São Paulo é o que foi produzido na gestão de Luiza Erundina (1989-1992).

A tese de Savioli (2013), no entanto, opta por descrever apenas o documento curricular “Orientações e Expectativas de Aprendizagem (2007), fazendo um paralelo com os PCN (1997). O descritivo também colaborou para que delineássemos, a partir de outras lentes, o documento de 2007.

Além do escopo de teses e dissertações, a pesquisa de Barretto (2000) faz menção, elogios e aponta como inovação o documento curricular de 1992, o que, mais uma vez, leva-nos a pensar nos movimentos de lembrança, esquecimento e apagamento, discutido por Paveau (2015). A pesquisa foi realizada a partir da análise de vários documentos curriculares da federação e, nesse montante de dados, o currículo de 1992 de São Paulo recebe o seguinte destaque:

[18] Disponível em: https://www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/14325. Acesso em 07 jan. 2019.

> A secretaria de educação do Município de São Paulo, na gestão de 1989 a 1992, e a de Belo Horizonte, entre 1993 e 1996, ambas sob direção do Partido dos Trabalhadores, promoveram reformulações do conceito de currículo, ampliando-o e entendendo-o como instrumento de organização da escola (BARRETTO, 2000, p. 21).

Nosso objetivo em fazer um levantamento do estado da arte diretamente relacionado com currículo, documentos ou políticas curriculares estritamente circunscritas no município de São Paulo é promover um debate, no Capítulo 3, sobre memória discursiva e os movimentos de lembrança e esquecimento por que passam os documentos curriculares.

Nesse breve levantamento, o recorte das pesquisas aponta para o documento curricular produzido na gestão Erundina como um marco para a construção de uma identidade curricular no município de São Paulo. Na condição de analista do discurso, o implícito do apagamento de outros movimentos curriculares revela um hiato que produz sentidos de apagamentos e de denegação. Sobre esses aspectos discutiremos a seguir.

Após o Exame de Qualificação, ocorrido em 30/09/2019, continuamos com a pesquisa, com vistas a fechar o *corpus* e iniciar as análises, conforme recomendação dos examinadores. No entanto, decidimos, mais uma vez, retomar os documentos pesquisados no Quadro 8. Observamos que alguns “fios” da história dos documentos em análise não haviam sido “costurados”. Ao realizar mais pesquisas documentais, entramos em contato com o trabalho de Oliveira (2002). Entrei em contato com o livro, resultante da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Paulista - UNIP, cujo título é “O Currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”.

Emilio Celso de Oliveira foi professor de matemática da referida rede e trabalhou no antigo Departamento de Orientações Técnicas (DOT). O apanhado histórico dos documentos curriculares, apresentados por Oliveira (2002), permitiu-nos conhecer a “Programação de Língua de 1ª à 8ª séries”, de 1981; a Ordem Interna de recolhimento do documento de 1985, assinada por Jânio Quadros e publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo; o Programa de 1º Grau de Língua Portuguesa, de 1987; e o documento “Organizadores de Área”, de 1996.

Também depois do nosso Exame de Qualificação, já havendo mantido contato com o livro de Oliveira (2002), tivemos acesso à dissertação de Neves (2020), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, que converge muito com a descrição de Oliveira (2002) e analisa os documentos curriculares que compõem o nosso *corpus* a partir do recorte a respeito do construtivismo e da alfabetização, mas não se situa na AD e sim na História da Educação. A esse ponto, já havíamos iniciado as análises do 6º documento arrolado no Quadro 7.

Esse levantamento todo, orbitando discussões, dados ou *corpus* aos nossos, é uma premissa importante para todo pesquisador, não porque acreditemos em ineditismo, como se fosse algo da ordem do discurso adâmico, mas porque é importante resguardar espaço na memória acadêmica daqueles que nos antecederam para avançar na perspectiva de tomar nossos dados como cruciais e não apenas rentável, conforme discute Possenti (2009).

Finalmente, ao consultar, novamente, esses documentos no setor de Memória Técnica Documental, avaliamos que seria indispensável a inclusão deles em nosso *corpus*, em virtude da costura sócio-histórica que promovem na reconstrução desse grande processo discursivo operado pela produção de documentos curriculares na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

CAPÍTULO 3 – (DES)COSTURANDO MEMÓRIAS EM DISCURSOS OFICIAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

> *Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes* (ROSA, 2001, p. 116).

Neste capítulo, propomos uma análise e, consequentemente, uma discussão dos dados advindos do *corpus* desta tese. Baseados no ponto de partida que foi explicitado na Figura 4, intentamos aprofundar as relações dos fundamentos teóricos discutidos e apresentados no Capítulo 1 com o nosso olhar analítico sobre a materialidade linguística de que partimos.

Para tanto, escolhemos manter um caminho histórico-linear de análise. Nessa direção, iniciaremos com as análises a partir do documento de 1981 até chegar ao de 2017, mantendo o deslizar analítico atento a estes três pontos de organização básicos:

1. *Registro material da memória - marcas linguísticas que indiciam uma: regulação, repetição, formulação de referência ou reformulação do já-dito na condição de pré-construído ou de articulação de enunciados.*
2. *Posições do sujeito por meio da convocação de outros tipos de discursos.*
3. *Processos transversos que explicitam a posição de sujeitos por meio de: lembranças, esquecimentos, redefinição, transformação, ruptura, denegação e amemória.*

De modo perpendicular, olharemos para os documentos em análise, comparando-os, quando necessário, em diálogo - ou ausência dele - entre um documento e outro. Nossa pesquisa, como já alertamos ao longo das páginas que compõem esta tese, não tem a finalidade de analisar o conteúdo, tampouco se propõe ser contrastiva. Nosso interesse é desvelar, apoiados nos elementos históricos, econômicos e sociais, como funciona o discurso oficial e de quais estratégias linguístico-discursivas ele se utiliza para interseccionar memória e

interdiscurso. São estes os dois processos discursivos que norteiam o nosso olhar analítico para os seguintes procedimentos de observação adotados:

1. Acontecimentos sócio-históricos e políticos recuperados e que circundaram a produção dos documentos.
2. Recorrência de partes constituintes dos documentos: apresentação (quando houver), texto teórico-prático, proposição de ensino para o componente (pormenorizada ou não), texto didático-metodológico (quando houver) e referências.

Dessa forma, ao articular, os três princípios organizativos a esses dois últimos apresentados, convocamos os dados de modo transverso e, ao mesmo tempo, pluridirecional. Em face disso, um esclarecimento: os documentos que compõem o *corpus* não serão analisados linha por linha, palavra por palavra, posto que não estamos fazendo uma análise de conteúdo, mas de discurso. Para nós, a materialidade linguística dos dados é apenas o registro de um processo maior, tipificado por nós como discurso oficial, que é o nosso objeto de pesquisa.

O título que nomeia este capítulo recupera a atividade de costura, como aquela que entrelaça linhas e(m) tecidos. A memória discursiva e o interdiscurso, para nós, representam esse fiar entrecruzado que está na vida e é próprio de todo discurso: dissimular a linguagem por meio de sujeitos históricos. A seguir, apresentamos nossas análises a partir de tudo o que já foi discutido até esta página. Trata-se, portanto, de uma costura “entrançada”, como nos lembra o Interlocutor de Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas, na epígrafe que abre este capítulo. De início, alertamos: é muito dificultoso, mas não impossível.

3.1 Programação de Língua Portuguesa - 1ª à 8ª séries – 1981

Exporemos algumas análises de dados do documento *Programação de Língua Portuguesa – 1ª à 8ª séries*, às vezes chamado nesta seção de *Programação de 1981,* publicado e distribuído em 1981, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). A cada documento analisado, faremos uma breve discussão de acontecimentos históricos que constituem, de alguma forma, o discurso oficial, demonstrando que todo o processo discursivo que o enreda também é constituído

de história e que não basta descrevê-la, mas desvelar em que medida os fios de uma história podem costurar e se aninhar aos tecidos da memória e do interdiscurso. Esse documento de 1981 não representa um “discurso adâmico”, mas, como sugere Courtine (2014), ao falar de memória:

> Notemos, enfim, no interior do domínio de memória, a possibilidade de delimitar um domínio das *formulações-origem*. O domínio das *formulações-origem* não atribui, de modo algum, um começo ao processo discursivo, mas constitui um lugar onde se pode determinar, do desenvolvimento do processo discursivo, o surgimento de enunciados o que figuram como elementos do saber próprio há uma FD (COURTINE, 2014, p. 112).

Nessa direção apresentada por Courtine (2014) a respeito do domínio da memória é que o documento *Programação de Língua Portuguesa – 1ª à 8ª séries* constitui-se não como o início de um processo discursivo ou de uma FD em si, mas uma formulação-origem, no âmbito da SME-SP, de um discurso oficial institucional que se dá por meio da produção, publicação e divulgação de documentos de natureza curricular para o sistema de ensino recém-regulamentado para a época.

3.1.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Programa de 1981

Com efeito, a década de 80 representou para o ensino de língua portuguesa um verdadeiro cenário de ruptura de paradigmas, que alguns consideraram como “novo”. Mas essa novidade curricular, para o município, ainda não estava consolidada e se configurou como uma ação neonata de produção de uma “Programação” (documento curricular) institucional para o ensino de língua portuguesa nas cercanias da cidade. Já mencionamos algo a esse respeito no Capítulo 2, mas retomamos aqui também: no início desse período decenal, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) contava com menos de 10 anos de um processo de expansão e de oficialização do sistema de ensino, uma vez que, como vimos, a oferta da totalidade do extinto 1º grau só se consolidou na década de 70 no âmbito municipal.

Anteriormente a 1981, não constam, nos arquivos da Memória Técnica, documentos de natureza curricular que tivessem sido produzidos no âmbito da SME-SP. Por isso, como era comum nos municípios de todo o estado de São Paulo, havia uma adesão aos “programas” que eram conduzidos em nível estatal, uma vez que quase toda a totalidade das escolas que ofertavam as séries finais do 1º grau era administrada pela esfera estadual. No caso das cercanias estaduais, circulava, desde 1975, o documento *Guias curriculares* propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau. No sistema de ensino municipal paulistano, era esse documento, tomado até 1981 como “Guia Curricular”, que ainda preconizava o discurso oficial no aspecto curricular, ainda que de maneira (quase) tácita.

Além disso, no que respeita à recuperação de acontecimento histórico para se somar à análise, o ano de 1981 marcou um período de comemorações na RMESP, conhecido como “Jubileu de Prata” (25 anos do ensino municipal). Como já anunciamos no Capítulo 2, no ano de 1956, teve início a primeira escola primária municipal e, por isso, o ano de 1981 representava um marco para uma história que se encenava em 25 anos de existência. Em meio a muitas formas de comemorações, a revista *Escola Municipal*, publicação institucional que circulou de 1968 a 1985, teve uma edição especial para o ano comemorativo:

Figura 5. Revista Escola Municipal com capa do Jubileu de Prata

Fonte: SÃO PAULO (1981a)

É nesse cenário de comemorações que irrompe um primeiro documento de natureza curricular, tendo sido produzido no âmbito da SME-SP e por servidores que se encontravam designados para atuar no Departamento de Planejamento e Orientação - DEPLAN. A partir de então, vimos surgir um **ideário de desligamento**, ao menos no que diz respeito a esse tipo de produção documental, em relação à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP).

É importante **relembrar** que, em 1981, estava vigente a Lei de Diretrizes e Base da Educação[19] (LDB) de 1971, que estabeleceu nova organização para o que a LDB anterior, a de 1961[20], preconizava como ensino primário (4 séries a partir do 7 anos de idade, que eram obrigatórias) e ensino médio (dividido em dois ciclos: ginasial e colegial). Com vistas a responder ao primeiro inciso do Art. 4º da Lei 5.692/71, alguns estados, incluindo o de São Paulo[21], produziram "Guias Curriculares" para seus respectivos sistemas de ensino que ofertavam o novo ensino de 1º e/ou 2º graus.

É com vistas a responder a esses discursos oficiais, materializados em forma de "Lei" (LDB de 1971) e de "Guia" (produzido pela SEDUC-SP em 1975), que a *Programação de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª séries*, de 1981, no âmbito do município de São Paulo, surge como **um discurso oficial circunscrito à rede municipal de ensino da capital paulista**.

Outro fio histórico, que precisa ser registrado nas condições de produção desses documentos, está ligado ao fato de que, a partir da década de 1960, os cursos de Letras, que também formavam professores de língua portuguesa, acedem à linguística como disciplina nesse curso de graduação, o que, segundo Mortatti (2014), "passou a exercer gradativa influência nos currículos e conteúdos de ensino de língua portuguesa do curso secundário e, tardia e diluidamente, nos do curso primário" (MORTATTI, 2014, p. 12).

Essa influência mencionada pela autora, de alguma forma, determinou a opção por algumas correntes e concepções de língua e de linguagem, todas elas identificáveis na história da linguística como ciência do curso de Letras, o que nos

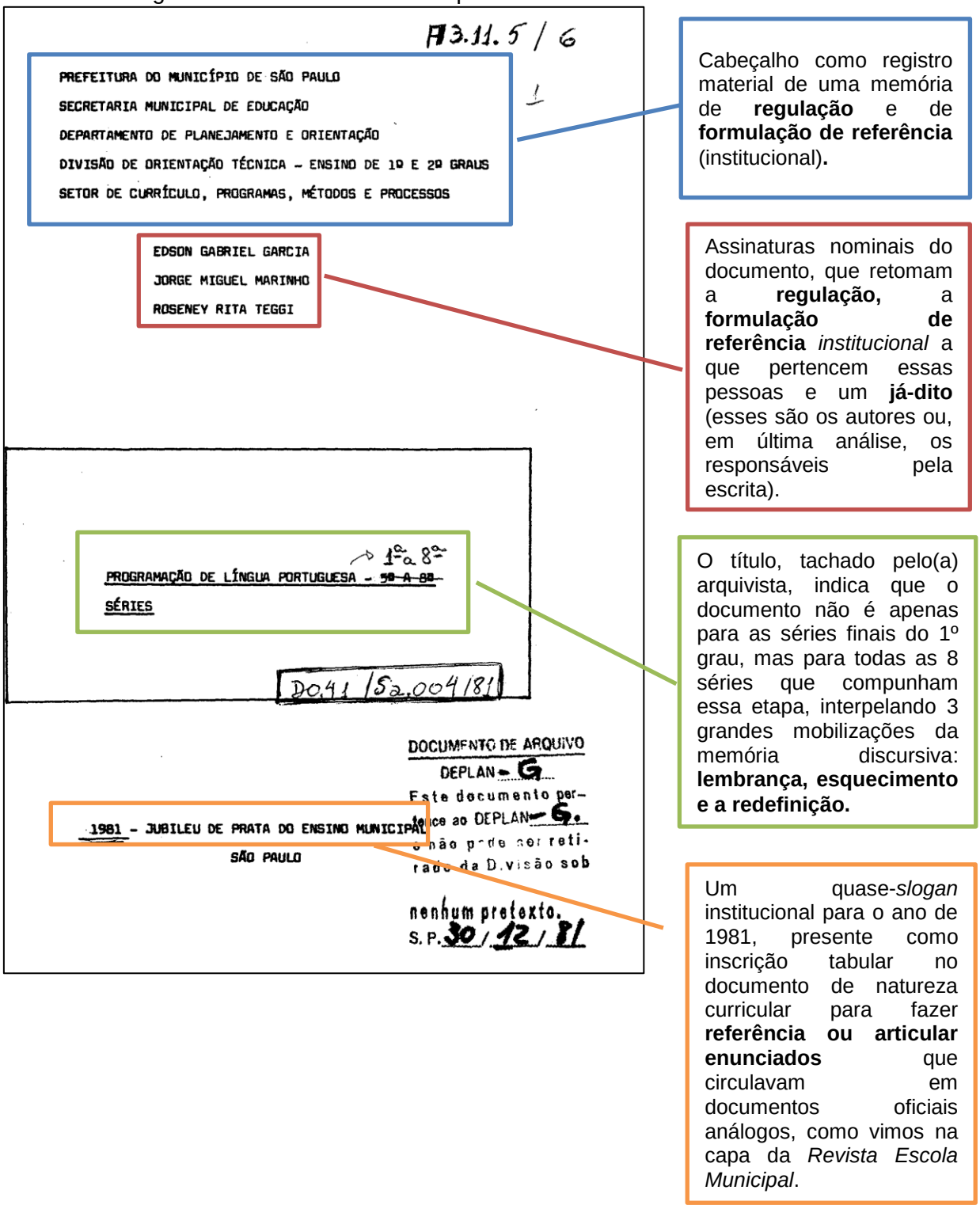
[19] Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
[20] Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
[21] Em 1975.

permite anunciar, de partida, que os **discursos oficiais e acadêmicos** se interpenetram ao longo dos fios históricos de produção de documentos curriculares.

3.1.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados do Programa de 1981

O “Jubileu de Prata” representou um momento ideal para iniciar o processo de caminhada *solo*, marcando o discurso oficial institucional no âmbito municipal por meio de algumas estratégias linguístico-discursivas que indiciam um processo discursivo da memória, observadas na própria capa do documento a seguir:

Figura 6. Dado 1: análise da capa do documento curricular de 1981

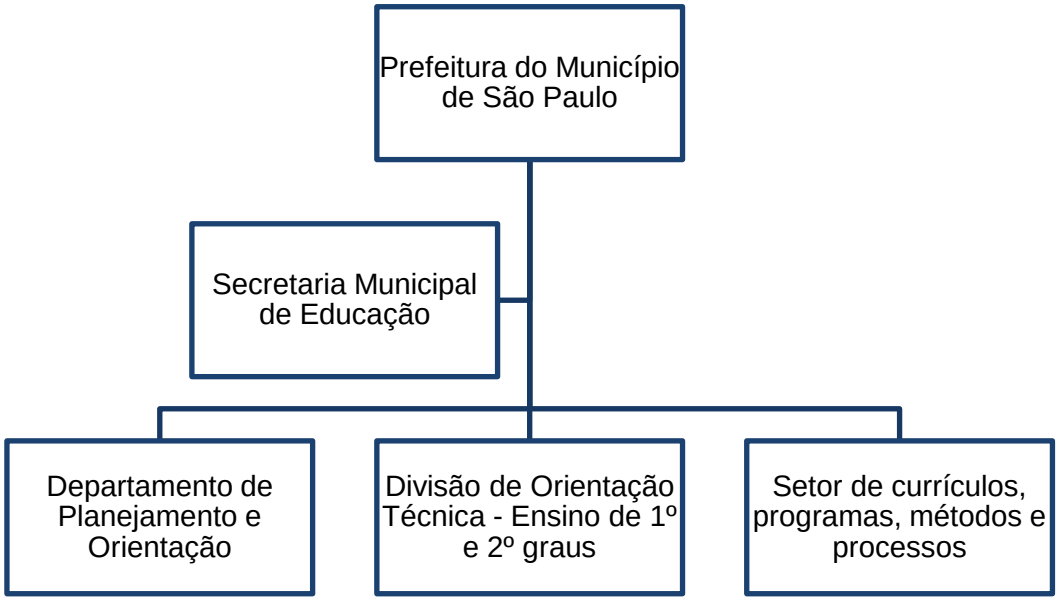


Fonte: SÃO PAULO (1981b) e autor da tese

Antes de prosseguirmos, queremos alertar o leitor que, nem sempre, faremos uma análise pormenorizada das capas dos documentos, embora saibamos que tudo signifique em um processo de reconstrução do discurso. No entanto, retomando a

proposta de **ideário de desligamento de outro discurso oficial**, a *Programação de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª séries*, de 1981 constitui-se como um **marco de ruptura** em relação à subordinação que mantinha com a rede estadual paulista, pelo menos no que tange à produção documental de currículos. Para isso, um dos primeiros movimentos dessa cisão envolve a produção, a publicação e a impressão de um documento que se apresentava **timbrado**, isto é, que demarcava um território institucional situado em uma hierarquia que representa a administração do sistema de ensino municipal paulistano a partir destas filiações hierárquicas constantes no cabeçalho:

Figura 7. Cabeçalho e organograma



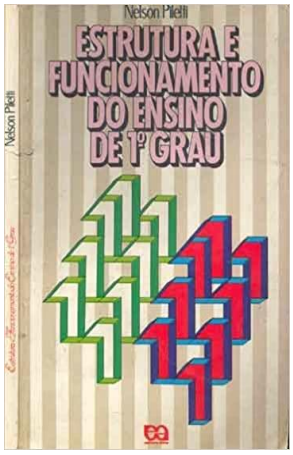
Fonte: SÃO PAULO (1981b) e autor da tese

O cabeçalho, portanto, é um registro material da memória que permite a **regulação** de uma situação oficial, promovendo **formulações de referências em dois níveis**: **1) do executivo**, como marco de uma **geografia política**, que – a partir daquele momento – estabelece para a cidade de São Paulo um documento curricular que representaria o discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa na RMESP; **2) de um discurso especializado** sobre o assunto, cujos setores e departamentos que o propagam, criam um **campo semântico** importante para a área da educação: *planejamento, orientação, ensino, currículo, programas métodos* e *processos.*

Esse campo semântico do cabeçalho, ao mesmo tempo em que constrói uma **formulação de referência**, *pari passu* com o processo de **regulação**, também convoca um **discurso acadêmico** que estava em voga àquela época, para o qual algumas preocupações eram traduzidas ou registradas em livros que fomentaram uma corrida pela criação de documentos curriculares que sugerem a expressão, sinônimo ou complemento à palavra ou conceito de currículo.

Desse diálogo com a academia, destacaremos os trabalhos de Brejon (1978[22]) e de Piletti (1985[23]), ambos professores da Universidade de São Paulo, os quais discorriam, de maneira descritiva, sobre a *estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau.* Ficaremos com uma citação de Piletti (1985), o qual, ao expor o conceito de "currículo" em seu livro, define-o a partir dois sentidos: amplo e restrito. Veja o que ele diz sobre o segundo sentido:

Quadro 10. Dado 2: diálogo com a academia: a ideia de programa



Em *sentido restrito* currículo escolar é o conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino. Neste sentido, o currículo abrange dois outros conceitos importantes: o de *plano de estudos* e o de *programa de ensino.*

Plano de estudos é a lista de matérias que devem ser ensinadas em cada grau ou ano escolar, com indicação do tempo de cada uma, expressa geralmente em horas e semanas.

Programa de ensino é a "relação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do plano de estudos, em geral, e em cada ano ou grau, com indicação dos objetivos, dos rendimentos desejados e das atividades sugeridas ao professor para melhor desenvolvimento do programa e outras instruções metodológicas" (OEA-UNESCO).

Fonte: PILETTI (1985, p. 65-66)

Várias palavras, que constam na nomeação dos setores vinculados à instituição SME-SP no cabeçalho, reaparecem no texto acadêmico de Piletti (1985). Entre essas, destacamos a explicação que o referido autor deu para "Programa", que, na capa do documento curricular, apareceu como parte de nome de um setor e,

[22] Tivemos acesso apenas à 11ª edição, de 1978.
[23] Estamos de posse apenas da 4ª edição, que ocorreu em 1985.

com uma breve modificação, nomeia o próprio documento (Programação). Observemos que, ao definir *programas de ensino*, Piletti (1985) **convoca outro texto para o seu por meio de aspas**. A autoria dessa definição, embora esteja em um livro que circulasse no meio acadêmico da educação, é creditada à OEA-UNESCO.

Ao tomar o livro de Piletti (1985) e suas definições para currículo e programa nesta tese, não queremos dizer que ele seja o responsável pela inauguração ou vinculação exclusiva do termo ao movimento de publicação de natureza curricular com o título "programa" ou "programação", mas indo a fundo no que Pêcheux (2009) nos alertou como **pré-construído para o interdiscurso**, pretendemos dar luz ao fato de que uma palavra, quando prefigura em discursos oficiais para a educação, pode ser, em termos discursivos, considerada como "sempre-já-aí" (PÊCHEUX, 2009, p. 151) e, no nível do **intradiscurso**, a possibilidade de dissimular torna-se bem maior.

Nesse sentido, a necessidade de nomear um documento como "programa" ou "programação" mantém **diálogo com formulações de referências e FD diversas do discurso oficial** analisado nesta tese. Essa ação estabelece uma justaposição com:

1) uma imposição advinda do Parecer Nº 853/71[24] do extinto Conselho Federal de Educação;

2) orientações de organizações intergovernamentais, como a ONU, da qual o Brasil participa como signatário desde 1945.

Dessa forma, podemos dizer que o discurso oficial mantém aproximação com **discurso de natureza jurídico-legal** (a Resolução, que regulamentava parte da LDB de 1971) e **discurso político**. Antes de avançarmos na análise, vale registrar como, desde 1981, um cenário muito dominado por políticas "infiltradas" de Organizações Intergovernamentais ainda pauta muitas políticas públicas que se materializam em ações concretas na área da educação.

[24] Resolução Nº 8, de 1º de dezembro de 1971, que fixava "o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude". Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf. Acesso em 01 jan. 2020.

A ideia de “infiltrada” acende-nos uma luz para o fato de que o discurso acadêmico, materializado pelo escrito de Piletti (1985), subjuga-se a prescrições internacionais, cujos interesses, apesar de aparentemente convergentes, podem apontar caminhos opostos para a educação de um país. Veja como o grau de prescrição para definir “Programas de Ensino” explica e descreve o que é o documento *Programação de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª séries*, de 1981. É só retomar o “conceito” entre aspas do Quadro 10 que o leitor conseguirá ter uma descrição do que é o referido documento em análise.

Expusemos algumas relações linguístico-discursivas que enredam uma palavra que aparece no cabeçalho e no título, mas ainda não analisamos as “assinaturas” presentes na capa do documento. No discurso oficial, as “assinaturas” não são, necessariamente, do tipo caligráfica, isto é, aquela ação que envolve um sujeito de posse de uma caneta esferográfica, assinando um documento impresso.

Nesse tipo de discurso que nos propomos a analisar, **a assinatura é o empréstimo do nome ao documento curricular**, conferindo-lhe certo grau de validação ou de credibilidade. É mais uma estratégia linguístico-discursiva em que o discurso oficial se vale do **discurso de autoridade** para legitimar um documento institucional.

No caso da *Programação de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª séries*, de 1981, os nomes que compõem a capa não são precedidos ou, até mesmo, procedidos de quaisquer informações adicionais sobre papéis sociais que os sujeitos ocupam para constar na capa de um documento como esse. É justamente com a ausência dessa informação que conseguimos recuperar o que Pêcheux (2009) nos ensinou sobre o pré-construído como elemento do interdiscurso:

> [...] remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’ (PÊCHEUX, 2009, p. 151).

É bem provável que as 3 (três) pessoas que “assinam” a capa fossem conhecidas de seus interlocutores, isto é, os professores de língua portuguesa (os potenciais interlocutores do documento), pois os signatários do documento,

possivelmente, já poderiam ter mantido contato por meio de cursos ministrados pelo departamento a que estavam vinculados (DEPLAN), conforme atesta o trecho “troca de experiências” no dado a seguir:

Quadro 11. Dado 3: já-sempre-aí, assinaturas e cursos no DEPLAN

Além destes posicionamentos generalizados, alguns trabalhos do DEPLAN 41, no campo educacional (curso de Conhecimentos Gerais de Língua Portuguesa, Análise de Livros Didáticos, Programação de Redação para primeiro grau, Leitura na Escola de primeiro grau), permitiram a definição de uma proposta curricular em três níveis (formal, metodológico e conteudístico) já que os participantes, através da troca de experiências, reflexões, ajustes e críticas, ofereceram um retrato objetivo da situação de ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau.

Fonte: SÃO PAULO (1981b, p. 1)

Além desse possível “contexto situacional” (PÊCHEUX, 2009, p. 151), os signatários do documento eram graduados em Letras e, conforme pudemos verificar no portal da transparência do funcionalismo público municipal[25], os três foram servidores (o primeiro e a última são ainda aposentados) da RMESP. A assinatura tripla, neste caso, permite-nos compreender que se trata de uma forma de validar o documento por meio dos seguintes créditos de autoridades:

1) são da área de Letras;
2) professores de língua portuguesa;
3) servidores da rede designados no setor/departamento que aparece no cabeçalho como sendo um órgão especializado para tratar do assunto “Programação”.

A presença dos nomes na capa, portanto, mantém uma relação de **regulação** e de **formulação de referências**, por meio das quais o discurso oficial estabelece especial dissimulação por meio do “já-sempre-aí” ou do “já-dito” em que a rede, num dado “contexto situacional” (PÊCHEUX, 2009, p. 151), pudesse validá-los como **autoridades autorizadas** a escrever sobre o assunto *Programação de Língua Portuguesa.*

[25] Disponível em: http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/funcionalismo/Paginas/BuscaServidores.aspx. Acesso em 19 mai. 2020.

No que diz respeito ao título do documento, três movimentos de memória discursiva se encenam: **lembrança, esquecimento e redefinição**. Por algum motivo, o documento original não fazia menção às séries iniciais do extinto 1º grau. O tachado, que indica uma **rasura**, permite-nos conferir ao **ato de rasurar uma instauração bidirecional: lembrança e esquecimento**.

Se, por algum motivo, para quem nomeou o documento, as séries iniciais deveriam ser **esquecidas** do subtítulo, para quem o arquivou, essa era uma **lembrança** importante, que merecia uma **redefinição**. Uma ação, aparentemente corriqueira ou boba, como uma rasura, convoca Paveau (2015) para esta análise sobre desmemória: "[...] designa um conjunto de fenômenos de disjunção dessas evocações e inserções no fio memorial do discurso" (PAVEAU, 2015, 236).

Em relação ao rodapé da página, observamos que o ano 1981 e o quase-*slogan,* "Jubileu de Prata do Ensino Municipal", demonstram que o documento mantém **formulações de referência** e, ao mesmo tempo, de **articulação de enunciados** que estavam circulando em outros documentos institucionais, como o da revista *Escola Municipal* e a comemoração de 25 anos de início do ensino primário em 1956.

Internamente, o documento é organizado em 4 partes, conforme veremos no dado a seguir. A ideia é que, a partir de agora, façamos uma análise quanto à recorrência estrutural de partes constituintes da *Programação de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª séries*, de 1981: considerações iniciais, texto teórico-prático, proposição de ensino para o componente e referências.

Quadro 12. Dado 4: sumário da *Programação de 1981*

S U M Á R I O

I - CONSIDERAÇÕES GERAIS 1
II - OBJETIVOS GERAIS 2
III - CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1º GRAU .....
Programação - 1ª série..... 4
Programação - 2ª série..... 6
Programação - 3ª série..... 8
Programação - 4ª série..... 10
Programação - 5ª série..... 12
Programação - 6ª série..... 14
Programação - 7ª série..... 16
Programação - 8ª série..... 18
IV - BIBLIOGRAFIA 20

Fonte: SÃO PAULO (1981b)

O texto que abre o documento curricular e que, ao mesmo tempo, insinua-se como oficial para a rede municipal de São Paulo, sumariza suas páginas, informando aos leitores algumas justificativas para a existência do próprio documento, vinculando-o, imediatamente, àqueles específicos do componente de língua portuguesa. Nesse sentido, embora não tenha uma apresentação institucional, essa primeira parte tem a função de introduzir os interessados ou interpelados pela *Programação de 1981* ao que será elencado na seção "III". Um dos primeiros registros é aquele que marca uma **formulação de referência ao discurso jurídico-legal**, sem, no entanto, explicitar isso de modo evidente:

Quadro 13. Dado 5: por que e para que este documento?

Este documento tem como objetivo apresentar uma distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa, pertinentes às oito séries do primeiro grau, de modo a possibilitar ao professor um trabalho sistemático em que os níveis e as dificuldades da experiência verbal percorram um caminho evolutivo, no sentido de conduzir o aluno a um maior desempenho da linguagem. [...] Portanto, a distribuição do conteúdo é proposta a partir de una programação seriada, dosada ao longo das oito séries, numa seqüência gradual com base em pré-requisitos.

Fonte: São Paulo (1981b, p. 1 e 2)

Queremos destacar os seguintes sintagmas verbais: "apresentar uma distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa" e "distribuição do conteúdo é proposta a partir de una programação seriada, dosada ao longo das oito séries, numa seqüência gradual com base em pré-requisitos". Esses dois destaques estão relacionados à imposição de outros dois discursos que atravessavam esse e que, naquele momento, encenava-se como oficial.

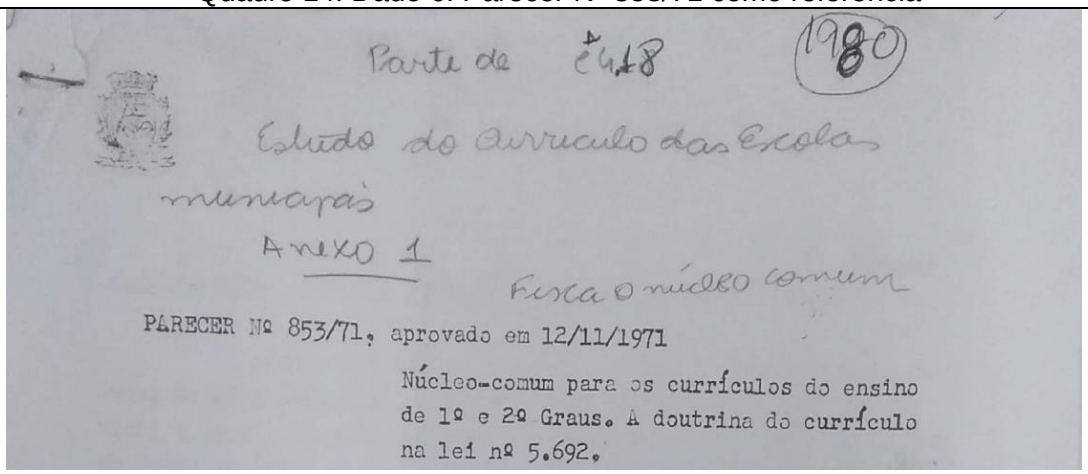
O primeiro atravessamento é relacionado à **força oficial que os discursos jurídico-legais exercem** sobre os processos de interlocução e incidem na produção de documentos curriculares. Neste caso, especificamente, referimo-nos ao Parecer 853/71[26], do Conselho Federal de Educação (CFE), assinado por: José de Vasconcelos (Presidente da Câmara de Ensino), Valmir Chafas (Relator), Maria

[26] Deu origem à Resolução Nº 8, de 1º de dezembro de 1971.

Terezinha Tourinho Saraiva, Esther de Figueiredo Ferraz, Vicente Sobrinho Pôrto e Lena Castello Branco Ferreira da Costa.

Novamente aqui, no parecer, vemos construído o imperativo de autoridade, autorizado por uma assinatura nominal, mantendo a **memória como função de regulação**. Mas, voltando ao aspecto da **formulação de referência**, observemos a seguinte imagem digitalizada do parecer a que tivemos acesso nas cercanias do município de São Paulo como forma de arquivo da Memória Técnica da SME:

Quadro 14. Dado 6: Parecer Nº 853/71 como referência



Parte de 648 (1980)

Estudo do Currículo das Escolas municipais

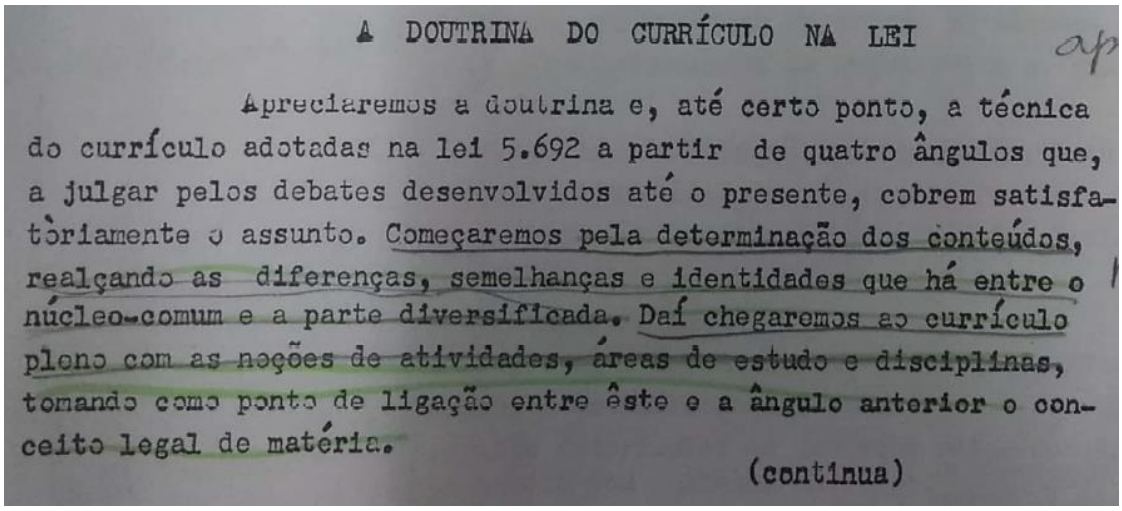
Anexo 1

Fixa o núcleo comum

PARECER Nº 853/71, aprovado em 12/11/1971

Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na lei nº 5.692.

[...]

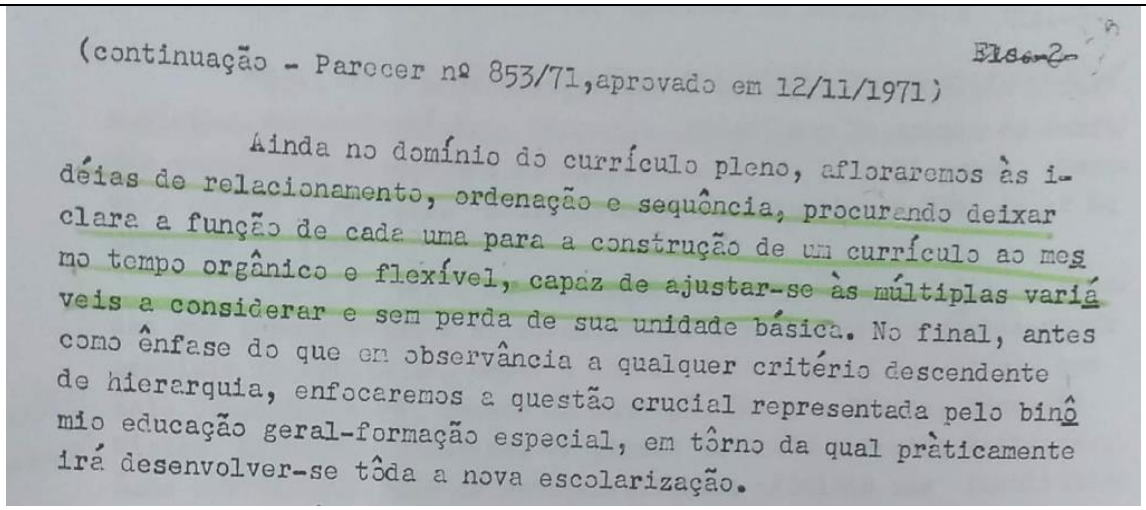


A DOUTRINA DO CURRÍCULO NA LEI

Apreciaremos a doutrina e, até certo ponto, a técnica do currículo adotadas na lei 5.692 a partir de quatro ângulos que, a julgar pelos debates desenvolvidos até o presente, cobrem satisfatòriamente o assunto. Começaremos pela determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre o núcleo-comum e a parte diversificada. Daí chegaremos ao currículo pleno com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, tomando como ponto de ligação entre êste e a ângulo anterior o conceito legal de matéria.

(continua)

[...]



(continuação - Parecer nº 853/71, aprovado em 12/11/1971)

Ainda no domínio do currículo pleno, afloraremos às idéias de relacionamento, ordenação e sequência, procurando deixar clara a função de cada uma para a construção de um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica. No final, antes como ênfase do que em observância a qualquer critério descendente de hierarquia, enfocaremos a questão crucial representada pelo binômio educação geral-formação especial, em tôrno da qual pràticamente irá desenvolver-se tôda a nova escolarização.

Fonte: BRASIL (1971)

Desse “Parecer”, destacamos um fato curioso, que remete a mais uma estratégia linguístico-discursiva utilizada por discursos oficiais: **o brasão**, que aparece no primeiro trecho não é do governo federal, nível de que o documento se originou, mas do município de São Paulo, uma vez que foi utilizado (digitado/copiado) para um curso ocorrido na RMESP. Nesse sentido, o **brasão** também funciona como **formulação de origem** e, ao mesmo tempo, **de regulação.**

Dito isso, outro aspecto que observamos é o fato de que, atuando nas mesmas funções de registro da memória discursiva, destacadas anteriormente, está a ideia de “doutrina” do currículo como sinônimo de “determinação de conteúdos” e, nessa mesma perspectiva, o que liga a segunda parte do Dado 5 ao Dado 6, justificando a necessidade de “fixar” conteúdos também no sistema de ensino municipal de São Paulo, conforme determinava e prescrevia o Parecer 853/71, está na articulação tácita da *Programação de 1981* com este enunciado do referido parecer: “idéias de relacionamento, ordenação e sequência, procurando deixar clara a função de cada uma para a construção de um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível [...]” (BRASIL, 1971, p. 13).

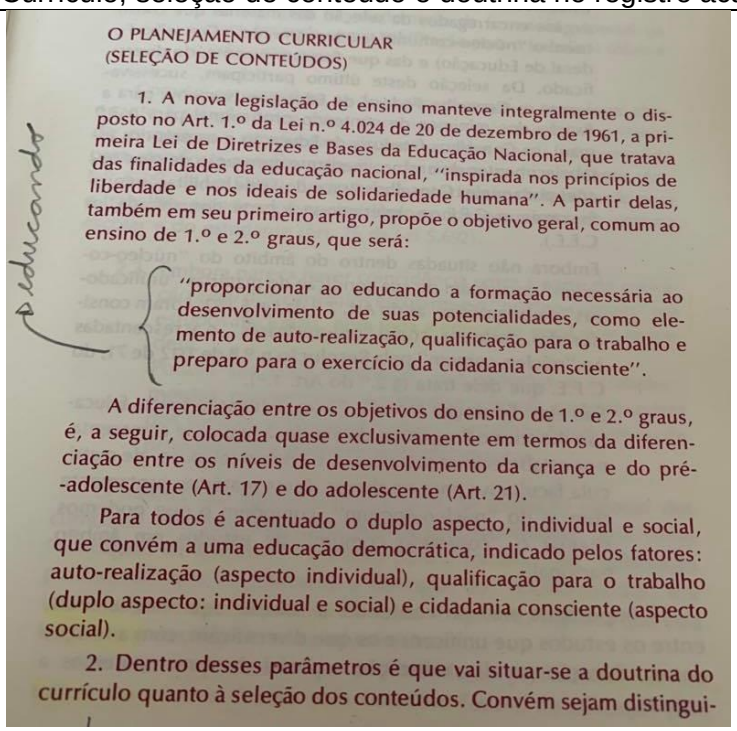
Dessa maneira, o que está por trás, sustentando a *Programação de 1981,* é o que se encontra prescrito em um Parecer Federal, mantendo uma relação transversa entre **discurso oficial e discurso jurídico-legal.**

Mas não é só. Apesar de o discurso oficial ligar-se ao jurídico-legal como forma de **sustentação tácita de publicação de um documento curricular**, outro discurso – não explícito – encontra-se nesse paradigma de sustentáculo. Referimo-

nos ao **discurso acadêmico**, mais uma vez. Nesse caso específico, como forma de explicitar esse atravessamento, queremos destacar dois autores que **“assinam”** o discurso acadêmico **como fonte de formulação de referência**.

O registro de um capítulo no livro organizado por Moysés Brejon (1978), cujo artigo foi escrito por Amélia Domingues de Castro (1978), evidencia essa relação proximal entre discurso oficial e acadêmico como fomentos basilares para a proposição de um documento curricular. Castro (1978) faz uma descrição de “Planejamento Curricular” no artigo “Orientações didáticas no processo de reforma do ensino de 1º e 2º graus”, ao descrever, sem questionar[27] o teor de uma lei fortemente vinculada ao período de ditadura militar em nosso país, estando em um domínio acadêmico, a autora aproxima a ideia de currículo à seleção ordenada e sequenciada de conteúdos, retomando, inclusive, uma palavra que circulou no “Parecer” e é comum no discurso jurídico-legal (doutrina):

Quadro 15. Dado 7: Currículo, seleção de conteúdo e doutrina no registro acadêmico



O PLANEJAMENTO CURRICULAR
(SELEÇÃO DE CONTEÚDOS)

1. A nova legislação de ensino manteve integralmente o disposto no Art. 1.º da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tratava das finalidades da educação nacional, ''inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana''. A partir delas, também em seu primeiro artigo, propõe o objetivo geral, comum ao ensino de 1.º e 2.º graus, que será:

educando

''proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania consciente''.

A diferenciação entre os objetivos do ensino de 1.º e 2.º graus, é, a seguir, colocada quase exclusivamente em termos da diferenciação entre os níveis de desenvolvimento da criança e do pré-adolescente (Art. 17) e do adolescente (Art. 21).

Para todos é acentuado o duplo aspecto, individual e social, que convém a uma educação democrática, indicado pelos fatores: auto-realização (aspecto individual), qualificação para o trabalho (duplo aspecto: individual e social) e cidadania consciente (aspecto social).

2. Dentro desses parâmetros é que vai situar-se a doutrina do currículo quanto à seleção dos conteúdos. Convém sejam distingui-

Fonte: CASTRO (1978, p. 121)

[27] O que era comum nos manuais acadêmicos consultados por nós. Parece-nos que o discurso acadêmico tinha a função pragmática de descrever e ensinar o funcionamento pragmático da educação e não de questioná-los. Quando muito, havia proposição hegemônica de ações teórico-práticas para culminar na escola.

A vinculação do discurso oficial no documento curricular não está explícita, mas conseguimos observar **ressonâncias** dessa aproximação quando a *Programação de 1981* aposta na "distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa" por meio de "programação seriada, dosada ao longo das oito séries, numa seqüência gradual com base em pré-requisitos" (SÃO PAULO, 1981b, p. 1 e 2), à medida que seleciona conteúdos para esse componente curricular e os determina a uma rede de ensino de forma seriada e linear.

No tocante à influência da linguística, demonstrada por Mortatti (2014), conseguimos observar que, por seu turno, o discurso oficial do documento curricular *Programação de 1981* está atravessado também pelo acadêmico, sobretudo quando se faz uma discussão teórico-prática, ainda que rápida, a respeito da inserção das modalidades de uso da língua (escrita e oral) como ponto de partida didática para organização do referido documento:

Quadro 16. Dado 8: concepção de linguagem da *Programação de 1981*

Por questão didática, a distribuição do conteúdo apresenta-se em dois campos de aprendizagem: a EXPRESSÃO ORAL e a EXPRESSÃO ESCRITA, enquanto veículos do mesmo código, portanto, na prática, integrados. À EXPRESSÃO ORAL pertencem a FALA, atividade primeira e mais natural do aluno, e a LEITURA, atividade também oral, embora se assente num material mais elaborado.

Fonte: SÃO PAULO (1981b, p. 2)

Nesse momento, o discurso oficial do documento está funcionando a partir de duas estratégias linguístico-discursivas. A primeira considera um "já-dito" ou "já-sempre-aí" relacionado a um **argumento implícito** para reformular e, ao mesmo tempo, promover **uma formulação de referência tácita** em relação às teorias linguísticas estruturalistas[28], especialmente as europeias. Referimo-nos àquela que suportou uma concepção de linguagem fortemente ancorada na "Teoria da Comunicação", anunciada no estruturalismo linguístico em que se inscreveu Jakobson (1971), o qual descreveu e organizou o ato de comunicação verbal da seguinte forma:

[28] Embora existam semelhanças e diferenças entre o estruturalismo linguístico na Europa e dos Estados Unidos, entendemos que o rótulo "estruturalismo" repousa sobre um procedimento comum utilizado por quem a ele está vinculado, isto é, o de estudar estruturas da língua.

Quadro 17. Dado 9: a linguística estruturalista como apoio à concepção ao documento

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO.
[...] a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (Ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização.
[...] um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem).
[...] um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação.

Fonte: JAKOBSON, 1971, p. 122

Nesse sentido, para a *Programação de 1981*, dialogando transversamente com o discurso acadêmico da linguística estruturalista, concebe-se que a linguagem é um **código** que se subdivide em duas formas de expressão: a oral e a escrita. Aqui, vemos que a **formulação de referência**, no documento em análise, não só registra um rastro da memória discursiva com o discurso acadêmico, mas mantém trabalha com a estratégia da **repetição** para encenar o “já-dito” e o “já-sempre-aí”, ambos promovidos pela apropriação dessa concepção de linguagem, ainda que não tenha havido um processo de referenciação explícita.

No que diz respeito à **manutenção** e **repetição** da concepção de linguagem, que constava no “Guia Curricular” (1975) da SEDUC-SP, do qual a *Programação de 1981* pretende operar certo efeito de sentido de desligamento, os processos de memória estão mantidos. Assim, reassumindo que ambos os documentos – do estado e do município – não estão completamente distantes, encontramos a mesma influência da linguística estruturalista no documento estatal, mas que não são, necessariamente, idênticas:

Quadro 18. Dado 10: Guia do estado e concepções 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. [...] Língua e pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, estrutura de língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo, que a língua permite. Processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento, e a sua organização. [...] O que define e caracteriza uma língua é a sua estrutura. O estudo de uma língua se faz através de padrões lingüísticos atuais. Aprende-se uma língua pela aplicação de esquemas operatórios à análise e explicação da mesma língua. O aluno somente dominará a língua quando for capaz de explicitar suas estruturas e operações.

Fonte: SÃO PAULO (1975)

Nesse Dado 10, observamos que há duas concepções de linguagem muito presentes no documento do estado. Por um lado, a primeira concepção, como explicita Geraldi (1984, p. 43), está ligada à ideia de “linguagem como expressão do pensamento”, cuja base teórica é Gramática Tradicional. No segundo trecho, isso fica evidente em função da discussão proposta entre desenvolvimento da linguagem e pensamento ou esquemas mentais.

Por outro lado, o primeiro e o terceiro trechos, fortemente influenciados pela “Teoria da Comunicação”, remontam um ideário comunicativo, a partir de sintagmas como: *caráter funcional da língua; comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso; Troca de informações; O que define e caracteriza uma língua é a sua estrutura; Aprende-se uma língua pela aplicação de esquemas operatórios à análise e explicação da mesma língua*.

Nesse sentido, a *Programação de 1981*, produz registros da memória discursiva por meio do funcionamento da **repetição** da concepção de que “linguagem é o instrumento de comunicação”, mas **denega** a concepção de “linguagem como expressão do pensamento”, ao menos de modo explícito. A vinculação com o código e com os processos consequentes de decodificação no ensino de língua portuguesa também parece estar fincada na ideia de expressão (oral ou escrita). **Para denegar** uma das concepções, no entanto, a *Programação de 1981* **não se opõe ou problematiza** essa vinculação do documento do estado,

apenas invisibiliza (apaga) a discussão, de modo a provocar um **efeito de esquecimento.**

Outra **formulação de referência** do Dado 8 se dá com uma **aproximação ao discurso jurídico-legal**, isto é, a "Resolução Nº 8, de 1º de dezembro de 1971", que teve sua origem no "Parecer 853/71", já analisado anteriormente. Nessa "Resolução", que regulamentava um artigo da LDB de 1971, resolve-se que o ensino de 1º e 2º graus deveria estar organizado da seguinte forma:

Quadro 19. Dado 11: Organização do currículo no discurso jurídico-legal

RESOLVE:

ART. 1.º — O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:

a) Comunicação e Expressão;
b) Estudos Sociais;
c) Ciências.

§ 1.º — Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

a) em Comunicação e Expressão — A Língua Portuguesa;
b) nos Estudos Sociais — a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
c) nas Ciências — a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2.º — Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Fonte: BRASIL (1971)

As "matérias" que compõem o núcleo eram compostas de 3 (três). A primeira matéria, *Comunicação e Expressão* é a que instaura a "Língua Portuguesa" como conteúdo do currículo comum. Vemos aí, mais uma vez, que o ideário de "Comunicação e Expressão" mantém ainda certo vínculo com a concepção advinda do discurso acadêmico, que funciona por meio dos conhecimentos que circulavam na linguística estruturalista, especialmente aquelas ancoradas na "Teoria de Comunicação de Jakobson" (1971). Nesse sentido, a *Programação de 1981* mantém **vínculo de memória também com o discurso jurídico-legal** à medida que

promove uma **formulação de referência** constante na “Resolução Nº 8/71 do CFE”, uma vez que promove a distribuição dos conteúdos em dois campos de aprendizagem, a saber: EXPRESSÃO ORAL e a EXPRESSÃO ESCRITA, como vimos no Quadro 16 (Dado 8).

Gostaríamos, ainda, de destacar um **processo de ruptura** em relação ao “Guia Curricular”, de 1975 e do estado, com a “Resolução Nº 8/71”. Para o documento curricular do estado, diferente do que preconizava o documento legal, a Educação Artística e a Educação Física estariam vinculadas à “matéria” de *Comunicação e Expressão*, conforme podemos observar nos créditos da equipe técnica que o produziu. Tal organização, inclusive, faz-nos **lembrar da área de linguagens atual**, que aglutina esses componentes, faltando apenas o de língua inglesa para ser uma **repetição** idêntica:

Quadro 20. Dado 12: A organização da matéria Expressão e Comunicação no estado

EQUIPE TÉCNICA

COORDENAÇÃO GERAL

- Delma Conceição Carchedi

AUTORES

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Língua Portuguesa

- Jairo Fernando de Jesus Freitas
- Ritta de Cássia Araujo Centola

Educação Artística

- Célia de Alencar
- Umberto Cantoni
- Ilsa Kawall Leal Pereira
- Teresa Soares Pagani

Educação Física

- Ana Maria Pellegrini
- Luiz Alberto Lorenzetto
- Maria Alice Magalhães Navarro

Fonte: SÃO PAULO (1971, p. 3)

A segunda parte da *Programação de 1981* é intitulada como “Objetivos Gerais” do documento. Nessa seção, antes de anunciar quais objetivos são esses, há uma **formulação de referência** explícita no primeiro parágrafo, que indicia um processo de citação, portanto de um discurso alhures, dentro do **recurso gráfico das aspas**. Há a abertura das aspas, mas não encontramos o seu fechamento.

Talvez, isso represente um possível **lapso** de quem realizava o papel de datilógrafo do documento. No entanto, apesar de tal lapso, a referência desse enunciado de fora está marcada dentro dos parênteses, em que sabemos tratar-se de um parágrafo **copiado integralmente** da “Resolução Nº 8/1971”, especificamente do art. 3º.

Em relação aos objetivos, **outro processo de cópia** foi identificado, marcando um registro da memória discursiva de algo que precisava ser retomado literalmente do “Guia Curricular” do estado. Para esse segundo processo de **repetição** de enunciados, **não houve qualquer indício de citação direta**, embora ela tenha ocorrido.

Dessa maneira, ao justapor a segunda seção da *Programação de 1º grau* com a seção denominada “Objetivos Gerais”, no “Guia Curricular” do estado, percebemos que esse meio de colocar em funcionamento uma memória discursiva por meio da **repetição (cópia)** também produz efeito de sentido de marcar uma **lembrança** para o documento curricular do município, que apesar de encenar um ideário de desligamento do estado, não o faz de modo completo. Observemos os dois dados a seguir, que apenas se repetem:

Quadro 21. Dado 13: seção de objetivos do Guia do estado

OBJETIVOS GERAIS

"Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se à Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Resolução n.º 8 CFE, art. 3.º, letra a).

Objetivo que se descreve:

— desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social;

— ajustamento e participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da linguagem oral e escrita;

— auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores ideais.

O aluno conseguirá, ao longo e ao final dos 8 anos do curso de 1.º 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 lingüístico;

b) reconhecer sua "competência" lingüística e os modelos que ela lhe oferece a fim de poder adequá-los as 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;

e) passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita;

f) usar a língua em todas as áreas de estudo, ajustando-a especificamente (Ciências, Estudos Sociais...);

g) reconhecer, classificar e usar os diferentes tipos de registro;

h) obter entretenimento pessoal;

i) criar formas novas de expressão a partir da atividade crítica;

j) desenvolver critérios para o estabelecimento da escala de valores;

l) obter elementos que lhe possibilitem a compreensão do homem;

m) obter elementos que lhe facultem a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira;

n) obter elementos que lhe propiciem a compreensão e valorização da cultura de outros povos, em especial o português.

Fonte: SÃO PAULO (1975, p. 14)

Quadro 22. Dado 14: seção de objetivos da Programação de 1981

II - Objetivos Gerais

"Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se à Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Resolução nº 8 CFE, art.3º, letra a).

Objetivo que se descreve:

- desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social;
- ajustamento e participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da linguagem oral e escrita;

- auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores ideais.

O aluno conseguirá, ao longo e ao final dos 8 anos 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 lingüístico:
b) reconhecer sua "competência" lingüística 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;
e) passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita;
f) usar a língua em todas as areas de estudo, ajustando-a especificamente (Ciências, Estudos Sociais...);
g) reconhecer, classificar e usar os diferentes tipos de registro;
h) obter entretenimento pessoal;
i) criar formas novas de expressão a partir da atividade crítica;
j) desenvolver critérios para o estabelecimento da escala de valores;
l) obter elementos que lhe possibilitem a compreensão do homem;
m) obter elementos que lhe facultem a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira;
n) obter elementos que lhe propiciem a compreensão e valorização da cultura de outros povos, em especial o português.

Fonte: SÃO PAULO (1981b)

Não é nosso objetivo, nesta tese, como já anunciamos, discutir letra por letra, palavra por palavra de nosso *corpus*. Isso se justifica, sobretudo, em função do recorte de pesquisa que fizemos em nossa questão-problema, que norteia nossas análises. No entanto, sabemos que esse processo de **repetição** tem a ver com aquilo que nos alertou Pêcheux (2015) em relação à memória discursiva, sobretudo no que diz respeito à seguinte preocupação do autor, que já discutimos no Capítulo 1:

> [...] questão da regularização, a da repetição (dos itens lexicais e dos enunciados) prolongou o debate: a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

A ideia de desligamento do documento curricular do estado, embora seja uma ambição para as cercanias político-geográficas do sistema municipal de educação capital paulistano, ainda mantém um **processo discursivo de prolongamento e estabilidade de um documento-origem**, mantendo relações de diálogo com outros discursos (acadêmico e jurídico-legal) para fazer funcionar o discurso oficial a partir de documentos curriculares.

Nesse sentido, as seções de objetivos gerais dos documentos em análise, conforme podemos verificar na repetição, remontam, de alguma forma, uma concepção de linguagem e, consequentemente, de uma identidade material que prolonga, pensando uma formação discursiva, "aquilo que pode e deve ser ensinado"[29] no componente curricular de língua portuguesa.

Além disso, outra constatação, que se faz necessária em relação a esses objetivos gerais, prolongados em documentos distintos, relaciona-se às condições de produção desses dois documentos em análise. Situados, contextualmente, em um momento histórico de extremo controle e repressão, sob um viés estruturalista e transformacionalista[30] da linguagem (observemos o objetivo da letra "c"), vemos que o mesmo documento tensiona algumas poucas discussões das muitas que aquele tempo exigia. Referimo-nos à tímida inscrição de palavras, como: "crítica", "cultura brasileira", as quais rivalizam o tempo todo com a imensa proposição de objetivos de ordem completamente liberal, no sentido político-econômico da palavra.

Essa rivalização entre um aceno muito tímido para algo mais, supostamente, progressista (palavras como: "crítico", "cultura brasileira" e "dentro do grupo social"), mas completamente fincado no liberal, está indiciada pela onipresença das seguintes situações:

---

[29] Aqui, estamos recuperando a definição de Pêcheux para Formação Discursiva.
[30] Conforme aponta Geraldi (1984, p. 43).

1) do **binômio "competência-habilidade"**, um paradigma liberal para a construção de documentos curriculares, que muitos insistem em apresentar como algo novo para a atualidade;
2) da ideia de **eficácia**, oriunda de um contexto empresarial, representada nos objetivos com o uso do advérbio "eficazmente";
3) de um implícito (já-dito) do **lazer**, à medida que concede a aprendizagem da língua para fins de "entretenimento pessoal". Sabemos que o lazer, reconsiderado no paradigma liberal, é tomado como concessão insidiosa a alguns sujeitos, especialmente, da classe dominante, mas não como regra;
4) de um suposto **escalonamento de valores**, que, geralmente, atendem a valores de quem domina ou detém o poder (econômico, no caso);
5) de uma **quase-abertura para estudar outras culturas** por meio da aprendizagem de língua portuguesa, mas mantendo o aspecto da colonização europeia, já que o objetivo "n" limita essa possibilidade com o "português", designando uma restrição para fechar o foco no estudo da cultura da cultura do colonizador.

Dando prosseguimento às partes do documento em análise, a próxima seção da *Programação de 1º grau* é a que descreve, para cada série, os conteúdos de língua portuguesa, os quais, como vimos no Dado 5 (Quadro 13), são sequenciais e exigem pré-requisitos. Essa concepção de aprendizagem, inclusive, mantém relação direta com um ideário linear e cartesiano, para o qual o conhecimento é dividido em partes e precisa ser organizado em certos níveis de gradação. Os conteúdos seriados, nessa direção, responderiam aos objetivos gerais de modo proximal e por ampliação.

Em relação aos conteúdos, a *Programação de 1981* **denega** a forma do documento curricular do nível estadual que a inspirou, pois enquanto o anterior organizava os conteúdos em objetivos específicos, enunciados, inclusive, com o início de verbos, o documento do município opta por elencar conteúdos a partir de uma organização "didática" de modalidades de uso da língua (oral e escrita). Vejamos como o "Guia curricular" do estado organiza os conteúdos prescritos:

Quadro 23. Dado 15: organização do documento do estado

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno conseguirá: SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
A) Expressar-se oralmente								
1. em pensamentos completos e claros	x	x	x	x	x	x	x	x
2. com seqüência	x	x	x	x	x	x	x	x
3. pronunciando com clareza e correção as palavras	x	x	x	x	x	x	x	x
4. selecionando e procurando evidenciar as idéias importantes	x	x	x	x	x	x	x	x
5. com vocabulário adequado	x	x	x	x	x	x	x	x
6. com espontaneidade e segurança, ritmo e entonação adequados, para transmitir com expressividade	x	x	x	x	x	x	x	x
7. observando a concordância nominal e verbal	x	x	x	x	x	x	x	x

LEGENDA

x Habilidade enfocada com preocupação de sistematização.

* Habilidade enfocada sem preocupação de sistematização.

o Habilidade adquirida, observando-se manutenção.

Com relação às atividades, utiliza-se apenas a convenção x porque elas são sempre realizadas em situação definida.

Fonte: SÃO PAULO (1975, p. 15 e 19)

Como podemos observar, as letras iniciam um objetivo específico “Expressar-se oralmente”, que se desdobra em vários outros e são justapostos da 1ª à 8ª séries. O “x” indica, segundo a legenda, que a “habilidade” deve ser enfocada, podendo não haver sistematização desse conhecimento ou a aquisição dele em função de uma manutenção anterior com esse conteúdo em séries anteriores. A organização, além disso, responde aos seguintes objetivos específicos macros:

Quadro 24. Dado 16: objetivos específicos macros do Guia Curricular do estado

A) Expressar-se oralmente: B) Ouvir: C) Ler para: D) Expressar-se por escrito: Ao registrar suas idéias, o aluno: 1. revelará higiene e estética da escrita evidenciados por: 2 . conseguirá empregar adequadamente: 3. revelará automatismos da ortografia oficial de palavras em que ocorram: 4. revelará automatismos quanto às transformações das formas verbais: 5. revelará automatismo de ortografia de palavras:

Fonte: SÃO PAULO (1975, p. 15 a 19)

Analisando esses objetivos específicos macros, conseguimos compreender a observação de Geraldi (1984) a respeito da filiação de alguns documentos à concepção de linguagem como instrumento, adotada, por exemplo, nos documentos analisado aqui: “em livros didáticos, essa é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais” (GERALDI, 1984, p. 43).

As letras A, B, C e D revelam forte vinculação com um paradigma comunicativo, no entanto, mas quando se trata de ensino de gramática, a opção adotada é meramente tradicional, criando, inclusive, um cenário de “automatismos” de aprendizagem de alguns conhecimentos a partir do contato com eles.

A ideia de “higiene” do texto **ressoa o discurso higienista** na primeira metade do século XIX, que resvalou na educação, influenciando processos e sistemas de modo a vinculá-los com o paradigma da saúde, bem-estar e moral. No caso da higiene operada no texto escrito, o termo sugere uma “limpeza”, identificando erros gramaticais como indesejáveis, a fim de manter o texto “saudável”.

Para fins de registro da memória discursiva, o documento mantém um funcionamento baseado em **formulações de referência** e de **regulação** com o **discurso acadêmico** em voga para aquela época, mas registra, como afirma Geraldi (1984), uma **lembrança** com a base de referência teórica oriunda da **Gramática Tradicional** à medida que trata das questões sistemáticas fora da

concepção adotada, que vê a língua como código e pautada na “Teoria da Comunicação”.

Já em relação à *Programação de 1981*, como dissemos, houve um processo de ruptura com esse modelo de documento curricular, apesar de manter a **formulação de referência** e de **regulação** do documento do estado. Como foi anunciado, os conteúdos são expostos série a série. Para fins de exemplo, escolhemos apenas o da 6ª série (do 1º grau) para explicitar algumas diferenças:

Quadro 25. Dado 17: organização do documento curricular do município

EXPRESSÃO ORAL - 6ª SÉRIE

FALA	LEITURA		
	EXPRESSIVA	COMPREENSÃO	COMPREENSÃO E EST.GRAMAT.
1. Expressão sobre diversos assuntos, incluindo temas específicos da cultura brasileira. 2. Dinamização do vocabulário usual, enriquecendo-o através do emprego e compreensão de novas expressões. 3. Verbalização de casos pessoais e impessoais, reais e fictícios, organizando narrações com exercícios de discurso direto e indireto. 4. Narração e descrição em 1ª e 3ª pessoas. 5. Reprodução de textos lidos e ouvidos, com possibilidades de recriá-los. 6. Argumentação. 7. Síntese de textos, determinado claramente as relações de causa e efeito.	1. Pronúncia adequada de palavras pertinentes a série. 2. Entonação adequada de frases: . uso do acento individual de afetividade. 3. Ritmo adequado a textos em prosa e verso: . leitura individual expressiva; . leitura em grupo; . leitura dialogada.	1. Compreensão do vocabulário a partir do seu emprego textual. 2. Localização de idéias central relacionada a situações secundárias e pormenores. 3. Análise dos elementos da narrativa : personagens, tempo, espaço. OBS.: Temática pertinente a cultura brasileira.	1. Texto narrativo: . discurso direto; . discurso indireto; . foco narrativo em 1ª e 3ª pessoa. 2. Texto descritivo: 2.1 Estudo do vocabulário; 2.2 Estudo das idéias: . idéia central; . pormenores; . relacionamento de pormenores; . análise e julgamento de personagens; . identificação de características físicas e psicológicas de personagens; . emissão de opiniões; . emissão de idéias extrapoladas. 2.3 Estudo da forma: . caracterização descritiva de pessoas, objetos e ambientes; . o adjetivo no texto descritivo. 3. Carta formal.

-71-

EXPRESSÃO ESCRITA - 6ª SÉRIE

COMPREENSÃO E IDENTIFICAÇÃO DO FATO GRAMATICAL

PALAVRA	FRASE	TEXTO
1. Regras de acentuação da série anterior. 2. Regras de acentuação: . paroxítonas (terminadas em L,I,UM, N, R, X, ÃO, Ã; . paroxítonas terminadas em ditongos finais; . hiatos : OO e EE; . acento diferencial 3. Identificação das classes gramaticais das séries anteriores: . pronomes (interrogativos e indefinidos); . preposição; . verbo (flexão do Modo Subjuntivo e Imperativo/Voz); . verbos irregulares (ênfase: IR - VIR - VER - PÔR - QUERER).	1. Identificação de todo tipo de frase e pontuação final. 2. Correção nos sintagmas: . concordância (casos mais comuns mung); . regência (casos mais comuns); 3. Noção de oração (distinção de frase-oração- período. 4. Termos da oração: 4.1 essenciais: . sujeito (tipos); . predicado (tipos, transitividade e ligação verbal). 4.2 integrantes: . complemento nominal; . complementos verbais (objeto direto/indireto); . agente da passiva; . predicativo do sujeito e do objeto; 4.3 acessorios: . aposto; . adjuntos (adnominal e adverbial). 4.4 vocativo. 5. Período simples e composto (noção, identificação e diferenciação).	1. Narração com discurso direto e/ou indireto: . distinção do foco narrativo entre 1ª e 3ª pessoa. 2. Relato íntimo (diário) 3. Descrição de pessoas , objetos e ambientes. 4. Carta formal (composição estrutural). 5. Redação escolar: . resumo; . opiniões; . relatorio; . pesquisa de tema; . quadro sinotico (sumario).

Fonte: SÃO PAULO (1981b, p. 15-16)

A partir dos exemplos do Dado 17 (Quadro 25), o documento curricular do município promove uma “organização didática”, subdividindo-a em “Expressão Oral” e “Expressão Escrita”. A primeira subdivisão prescreve o ensino da “Fala” e da “Leitura”, essa última realizada como: expressiva (elenca conteúdos prosódicos e de entonação, possivelmente, encarcerados na leitura em voz alta); compreensão (aspectos cognitivos da leitura) e compreensão e estudos gramaticais (aspectos subjacentes às formas dos textos lidos).

Já no tocante à “Expressão Escrita”, a preocupação é com “Compreensão e identificação do fato gramatical”. Nessa subdivisão “didática”, importa ensinar língua portuguesa por meio de fragmentos sequenciados e, supostamente, munidos de pré-requisitos lineares e graduados: ensina-se a palavra, depois a frase e, por último, o texto.

O enfoque de cada um desses estratos linguísticos é marcado, essencialmente, pela Gramática Tradicional. Assim como o “Guia Curricular” do estado, apesar de haver forte formulação de referência com a concepção de linguagem como instrumento, para o aspecto gramatical isso não está, necessariamente, em equivalência.

Apesar desse aspecto residual da memória, ou rastro de **denegação,** de **ruptura** e de **redefinição** de uma forma de apresentar conteúdos (que são, inclusive, diferentes dos do estado), as escolhas da *Programação de 1981* revelam um efeito de sentido de **esquecimento** do “Guia Curricular”, assumindo algumas posições diversas àquelas preconizadas no documento de base, que estiveram vigentes na RMESP até meados de 1981.

Finalmente, analisaremos, brevemente, a última seção da *Programação de 1981*, isto é, a bibliografia utilizada para propor a discussão teórico-prática, os objetivos gerais e os conteúdos:

Quadro 26. Dado 18: o diálogo nas referências bibliográficas

B I B L I O G R A F I A

1. CUNHA, Celso Ferreira da - Gramática da Língua Portuguesa, 4ª edição de Janeiro, FENAME, 1977

2. GARCIA, Othon Moacir - Comunicação em Prosa Moderna, 5ª edição, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977.

3. SÃO PAULO - DRECAP 3 - COGESP - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-Projeto de Integração Curricular, 18ª de 1980.

4. SÃO PAULO - DRHU - Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Língua Portuguesa - 5ª e 8ª séries,1º GRAU, 1977.

5. SÃO PAULO - CERHUPE - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Guias Curricula res Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau,1975

SÃO PAULO - DEPLAN - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Treinamento de Língua Portuguesa para Professores de 1º Grau - Nível I, 1981.

Fonte: SÃO PAULO (1981b, p. 20)

Como era de se esperar, o panorama de **formulação de referência** apresenta apenas – e tão somente – outros **discursos oficiais** que serviram de base (todos da esfera estadual), **mantendo estratégias de repetição e de regulação**. Além dos documentos institucionais da SEDUC-SP e da própria SME-SP (um único que explicita um treinamento de professores), as referências 1 e 2 são exclusivamente advindas de um **discurso acadêmico**, sendo que apontam para

Manuais Gramaticais inscritos na “Descrição Gramatical” ou na “Gramática Tradicional”, o que nos permite, de alguma forma, concordar com Geraldi (1984) a respeito da incongruência de anunciar uma concepção de linguagem como prioritária e valer-se de outra para ensinar uma parte mais, digamos, sistemática da língua.

Por fim, um aspecto que revela, ainda, **efeito de sentido de esquecimento** é o fato de que, como vimos, **o diálogo com o discurso jurídico-legal foi esquecido nas referências bibliográficas** e somente pôde ser explicitado em função de um trabalho de aprofundamento do analista do discurso, que desconfiando do “já-sempre-aí” e do “já-dito”, buscou diálogos com outras materialidades inscritas em discursos alhures àqueles que decidimos enfocar nesta tese.

3.2 Programa de Língua Portuguesa: 5ª à 8ª séries – 1985

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento *Programa de 1º grau de Língua Portuguesa*: 5ª à 8ª séries, de 1985. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Programa de 1985*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP no final do ano de 1985.

3.2.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Programa de 1985

O ano é 1985. Muitos acontecimentos históricos orbitam a tomada de posições, incluindo um processo de redemocratização do país, além de parte da população brasileira demonstrar desejo de mudanças de um cenário sócio-histórico e político marcado por uma ditadura militar que golpeou, oficialmente, o Brasil em abril de 1964. Queremos **relembrar** alguns desses acontecimentos que atravessaram direta e indiretamente o funcionamento do discurso oficial circulante por meio de documentos curriculares de língua portuguesa da RMESP.

Apesar de um iminente estado de mudanças que circundava os acontecimentos brasileiros, os sujeitos que construíram essa história, encontravam-se envoltos entre o pêndulo da manutenção de um poder golpeado com aquele que aspirava, de alguma forma, a ares mais libertadores e a outros mais tradicionais. É

com essa marca de vontade de marcar uma “mudança” que estudiosos, como Silva (1994) e Pietri (2003), descrevem parte desse período.

No entanto, se para pesquisadores das ciências humanas, a década representou uma forte necessidade de esquecer-se de um presente golpeado, apesar dos inúmeros possíveis problemas também envolvidos nessas propostas de “mudanças”, para alguns economistas, esse mesmo período ficou conhecido como “a década perdida”, conforme explica Valle (2009):

> A ‘década perdida’ – como os economistas chamaram os anos 1980 – foi, politicamente falando, para os brasileiros, a década da busca da cidadania. Iniciou-se com grande movimentação da sociedade civil, organizando-se em associações e sindicatos – que passaram a liderar as greves e as lutas por melhores condições de vida (VALLE, 2009, p. 23-24).

No campo político, entretanto, foi um tempo de reconquistas sociais e cidadãs, que haviam sido violentadas pela tomada do poder por parte dos militares. Alguns acontecimentos históricos dessa década podem nos ajudar a elucidar como isso se deu em nossa sociedade e, mais especificamente, nas cercanias da educação. O primeiro e grande marco tem a ver com o fato de, em 1982, após vários anos de eleições indiretas, os brasileiros poderem votar de modo direto em seus governadores. De alguma forma, esse cenário de sufrágio direto fez surgir um movimento civil conhecido como “Diretas Já”, reivindicando que as eleições para presidente ocorressem da mesma forma.

Apesar desse movimento civil, os governadores eleitos iniciaram um debate no ano subsequente de suas posses, que versava sobre a sucessão do então presidente João Figueiredo. Tal sucessão, no entanto, ocorreu somente em 1985. No âmbito federal, portanto, Tancredo Neves (1910-1985) venceu o pleito eleitoral, ainda ocorrido de modo indireto, para Presidente da República, o qual disputou com Paulo Maluf (1931-).

Com a assunção de Neves, alguns historiadores e registros advindos do discurso jornalístico, caracterizaram esse período como o início de uma ruptura com a ditadura militar e um recomeço político para o Brasil. Após a polêmica morte de

Tancredo Neves, José Sarney, seu vice, assumiu a presidência do país. Em seu governo, assinala Valle (2009, p. 24), estivemos imersos em uma inflação “nunca experimentada no Brasil” e, além disso, o governo de Sarney marcou o início da Assembleia Constituinte de 1987, que culminou na Constituição Federal de 1988, sobre a qual discorreremos mais adiante.

Apesar dessas várias mudanças no âmbito político, os prefeitos das cidades, até 1985, eram nomeados e não eleitos. Quando da produção do *Programa de 1985*, o prefeito nomeado na capital paulista, à época, era Mário Covas (1930-2001), que, por seu turno, também nomeou Guiomar Namo de Mello (1943-) como Secretária Municipal de Educação de São Paulo. É, pois, nesse cenário de irrupções sócio-históricas que surge o documento que analisaremos a seguir, o qual se propunha, ainda que tacitamente, substituto do antecessor, isto é, da *Programação de 1981*, analisada na seção anterior.

Vale registrar que, nessa mesma década, as mudanças históricas no campo do ensino de língua portuguesa também eram influenciadas por discussões oriundas da academia, sobretudo aquelas que tematizavam, a partir da linguística, as teorias de base enunciativa. Em educação, o interacionismo, como modelo de ensino e de aprendizagem, também cumpria sua parcela de influxo nesse processo de mudança, olhando para o “sempre-já-aí” como algo que deveria ser substituído ou **denegado.**

O “rótulo” do interacionismo, nesta tese, abarca duas teorias de ensino e de aprendizagem, para as quais a interação entre sujeitos e objetos torna-se uma preocupação central. Esse “rótulo” pode abranger, portanto, dois modelos. O primeiro deles é o construtivista, que tinha/tem como seu representante os estudos do genebrino Jean Piaget, sendo uma de suas principais propagadoras na área da educação, especialmente na América do Sul, a professora Emilia Ferreiro.

Além desse, um segundo modelo, o do sociointeracionismo, sendo que, entre outros muitos aspectos, também enfoca os fatores históricos, culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no binômio ensino-aprendizagem. Dessa última teoria, destacamos o nome de Lev Vigostki (1896-1934) como aquele que endereça as muitas discussões oriundas desse enfoque.

Nesse sentido, com a recepção de novas discussões acadêmicas na linguística e na educação em solo brasileiro, essas novas teorias de base, que circundavam a produção do *Programa de 1985,* também encontraram um campo bastante fortuito no Brasil, tendo influenciado, sobremaneira, as discussões no

ensino de língua portuguesa, a ponto de elas estarem presentes na formação inicial e continuada dos professores, além de identificarmos, explicitamente, referências a tais teorias nos documentos de natureza curricular.

No campo social, a década de 80 foi marcada por "uma revisão do exagero das teorias reprodutivistas, uma postura menos ingênua e mais realista em relação ao papel social da educação" (VALLE, 2009, p. 23). Vale lembrar que, em 1985, ano da produção do *Programa de 1º grau*, o Brasil ainda estava sob a égide de uma LDB[31] que não garantia uma educação pública para todos universalmente, o desafio incluía reconhecer que a educação também cumpria um papel social, até então, não explicitado em discursos oficiais.

São esses marcos históricos, políticos, sociais e econômicos que encenam alguns fios que pretendemos tecer na subseção seguinte, em que analisamos partes do documento conforme anunciamos no Capítulo 2.

3.2.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados no Programa de 1985

Diferente do documento de 1981, o *Programa de 1985*[32] recebeu uma capa colorida e uma impressão de mais qualidade, contando, inclusive, com coordenação gráfica (Wilson Martins) e impressão (Delnine Consolmagno), conforme registra a página de créditos. Em modelo horizontal e formato de página do tipo ofício, o documento faz parte de uma coleção que também se diferencia pelo fato de ser dividido por séries do sistema de ensino e por componente curricular.

No caso das 4 (quatro) primeiras séries do 1º grau, havia um documento único para cada uma delas, em que constavam "conteúdos" para os componentes curriculares de: língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências. Para as séries finais, que também constituíam o mesmo grau de ensino, o documento era único e contemplava conteúdos de língua portuguesa para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

---

[31] Ainda a de 1971.

[32] Na análise do documento anterior já tratamos da palavra programa que contempla o título integrante de um processo discursivo, motivo pelo qual não o faremos nesta seção. O imperativo legal, advindo da LDB de 1971 e, mais especificamente, da Resolução Nº 8/1971, continua em relação à necessidade de garantir, no núcleo do comum, um rol de conteúdos.

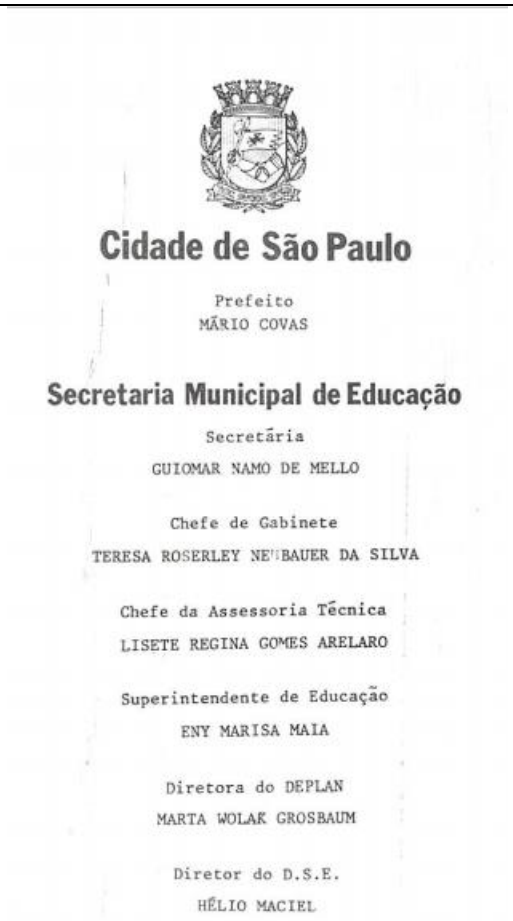
Nessa breve descrição do dado que compõe o *corpus*, já conseguimos observar movimentos de **ruptura** e de **formulações de referência** em relação ao documento anterior. No caso da primeira ruptura, identificamos que, em relação ao anterior, a forma de apresentar os conteúdos como discurso oficial optou por dividi-los em 5 (cinco) documentos com teor análogo.

Em relação às **formulações de referência**, a mesma análise, que fizemos do cabeçalho do documento anterior, permanece no *Programa de 1985*, de modo a presença do **brasão e do cabeçalho** (mais enxuto e apresentando somente o Departamento de Planejamento e Orientação - DEPLAN) cria um efeito de sentido de **situar o discurso oficial**, mais uma vez, nos **limites político-geográficos** do município de São Paulo. Além disso, conforme sugere Pêcheux (2009), prolonga uma identidade documental da memória à medida que, produzindo um documento dessa natureza curricular e institucional, ele passa a ser reconhecido e validado pelos leitores como um discurso oficial para o ensino de língua portuguesa.

Agora, no que diz respeito à utilização de assinaturas, como validação e efeito de sentido de autoridade, a memória discursiva, em relação ao documento antecessor, **transforma** um jeito de se produzir documento em um **quase-epitáfio de autores e responsáveis**, demonstrando que a necessidade de manter o documento endereçado a algumas condições de produção, do ponto de vista autoral, é **uma maneira de manutenção de uma lembrança**.

Isso se explica se, por exemplo, compararmos a ausência de informações dessa natureza no documento de 1981, pois não sabíamos – apenas folheando o documento – quem eram os sujeitos que ocupavam cargos políticos na época, nem pelo que eram responsáveis durante o processo de produção. No *Programa de 1985*, isso se amplia. Enquanto, em 1981, o cabeçalho tinha mais nomes de setores do que de sujeitos, em 1985, as páginas – depois da capa diagramada – que abrem e fecham o documento são marcadas por inscrições nominais, possuía uma lista de cargos e funções ocupados durante o período de produção, conforme observamos no dado a seguir:

Quadro 27. Dado 19 - Primeiras assinaturas do documento de 1985



Cidade de São Paulo

Prefeito
MÁRIO COVAS

Secretaria Municipal de Educação

Secretária
GUIOMAR NAMO DE MELLO

Chefe de Gabinete
TERESA ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA

Chefe da Assessoria Técnica
LISETE REGINA GOMES ARELARO

Superintendente de Educação
ENY MARISA MAIA

Diretora do DEPLAN
MARTA WOLAK GROSBAUM

Diretor do D.S.E.
HÉLIO MACIEL

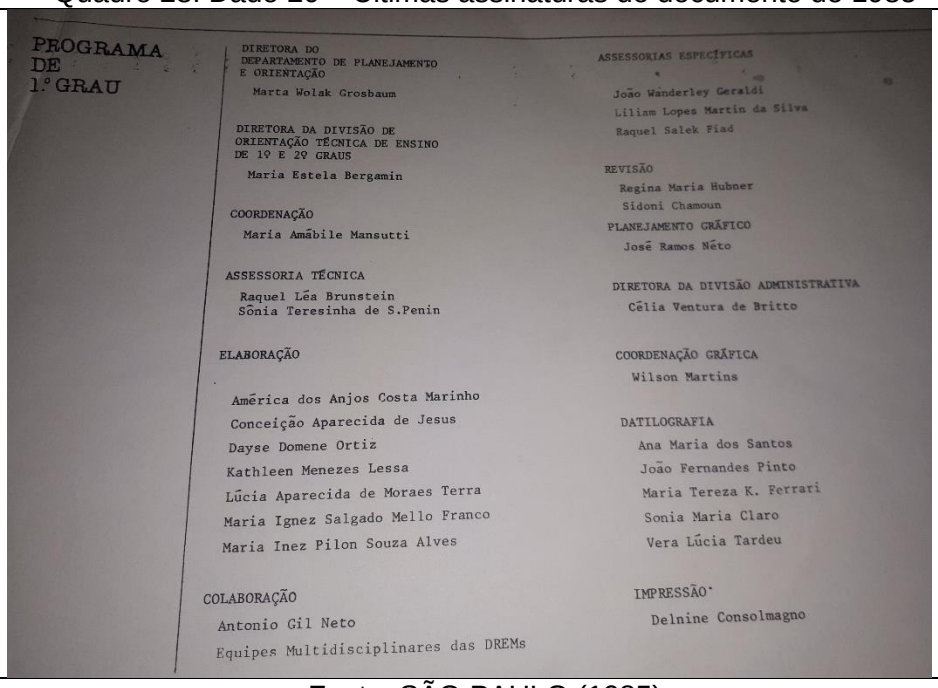
Fonte: SÃO PAULO (1985)

Nessa primeira parte de “assinaturas”, retomamos o que já foi dito por nós na seção 3.1.2, ou seja, essa estratégia linguístico-discursiva funciona como um empréstimo para o documento, conferindo-lhe **autoridade e um tom oficial**. No dado 19 (Quadro 27), a primeira assinatura engendra mais um efeito de sentido, posto que não há, nos nomes arrolados, apenas pessoas com autoridade no campo da educação, mas também uma assinatura que, de alguma forma, estava centrada unicamente no discurso político. Referimo-nos, nesse último caso, ao prefeito nomeado Mário Covas.

Os demais nomes, compostos em quase sua totalidade por mulheres, dizem respeito a pessoas que estão ligadas diretamente à área da educação e, ao mesmo tempo, à política. Todas elas circularam – e ainda circulam - por espaços acadêmicos (quer seja como alunas pesquisadoras em programas de pós-graduação ou como professoras de universidade) e políticos (em cargos eleitos ou nomeados).

No entanto, em relação ao documento anterior, há um processo de **ruptura** que coloca o peso das assinaturas como uma **autoridade alhures à RMESP.** Se, em 1981, assinavam professores da própria rede de ensino, que eram designados no DEPLAN, em 1985, os nomes que abrem a seção de assinaturas são de professoras – em sua maioria – com forte ligação política e acadêmica. Ainda sobre a assinatura como uma estratégia linguístico-discursiva que intersecciona memória e interdiscurso, queremos analisar o dado 20 a seguir, que segue à folha de rosto do documento:

Quadro 28. Dado 20 – Últimas assinaturas do documento de 1985



PROGRAMA DE 1.º GRAU

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO
Marta Wolak Grosbaum

DIRETORA DA DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
Maria Estela Bergamin

COORDENAÇÃO
Maria Amábile Mansutti

ASSESSORIA TÉCNICA
Raquel Léa Brunstein
Sônia Teresinha de S.Penin

ELABORAÇÃO
América dos Anjos Costa Marinho
Conceição Aparecida de Jesus
Dayse Domene Ortiz
Kathleen Menezes Lessa
Lúcia Aparecida de Moraes Terra
Maria Ignez Salgado Mello Franco
Maria Inez Pilon Souza Alves

COLABORAÇÃO
Antonio Gil Neto
Equipes Multidisciplinares das DREMs

ASSESSORIAS ESPECÍFICAS
João Wanderley Geraldi
Liliam Lopes Martin da Silva
Raquel Salek Fiad

REVISÃO
Regina Maria Hubner
Sidoni Chamoun

PLANEJAMENTO GRÁFICO
José Ramos Nêto

DIRETORA DA DIVISÃO ADMINISTRATIVA
Célia Ventura de Britto

COORDENAÇÃO GRÁFICA
Wilson Martins

DATILOGRAFIA
Ana Maria dos Santos
João Fernandes Pinto
Maria Tereza K. Ferrari
Sonia Maria Claro
Vera Lúcia Tardeu

IMPRESSÃO
Delnine Consolmagno

Fonte: SÃO PAULO (1985)

Mais uma vez, em relação ao documento de 1981, o *Programa de 1985* **rompe** com o anterior, **transformando** a presença de 3 (três) assinaturas em duas páginas que nos permitem recuperar algumas das condições de produção do documento. Já falamos da primeira seção de assinatura, que está localizada no verso da capa e, agora, discutiremos as assinaturas da página que encerra o documento. Notamos que os nomes que apareceram, em 1981, não figuram nesse de 1985. Além disso, verificamos a presença forte de pessoas que não são da RMESP, assinando o documento. No entanto, na última página, aparecem

servidores da própria rede e aqueles que exerceram alguma atividade na produção, mas são externas a ela.

De todos os nomes consultados um a um no Portal da Transparência, não encontramos como pertencentes à rede (ao menos como ativos ou aposentados): Marta Wolak Grosbaum (diretora do DEPLAN), Sônia Teresinha de Sousa Pênin, João Wanderley Geraldi, América dos Anjos Costa Marinho, Conceição Aparecida de Jesus, Kathleen Menezes Lessa, Liliam[33] Lopes Martin da Silva, Raquel Salek Fiad, Regina Maria Hubner, José Ramos Néto e Delnine Consolgmagno. Chamamos a atenção para o fato de que, nos créditos, há divisão por atuação, o que emprega às assinaturas outro efeito de sentido: a divisão e atribuição de responsabilidade por uma das muitas etapas ou partes que constituem a produção do documento.

Além disso, vale registrar o destaque para nomes de Sônia Teresinha de S. Penin (hoje, professora da FE-USP)[34] e do grupo denominado como "ASSESSORIAS ESPECÍFICAS", composto por: João Wanderley Geraldi, Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad, todos com vínculo junto à UNICAMP (FE e IEL). Esse destaque aos nomes e suas filiações remete-nos a outra estratégia linguístico-discursiva que intersecciona memória e interdiscurso, referimo-nos à **formulação de referência** que remete ao **discurso acadêmico,** mais uma vez, atuando como transverso ou complementar ao **discurso oficial** nesse documento curricular de língua portuguesa em análise.

Sobre esse atravessamento, inclusive, falaremos um pouco mais a respeito dessa busca por vinculação externa, retomando algumas influências das discussões acadêmicas no campo da linguística da enunciação, que, como dissemos, estava sendo recebida nos cursos de Letras ainda muito recente para a época de produção do *Programa de 1985* e, de alguma forma, exerceu outros influxos na produção do documento. O grupo de assessores, neste caso, além de emprestar o nome, conferindo mais autoridade ao documento, também produz um efeito de sentido de **prolongamento** à identidade memorial do *Programa de 1985.*

Nesse sentido, registramos alguns acontecimentos discursivos – e históricos – que orbitaram a proposição do documento em análise. O primeiro, sem dúvida,

---

[33] O nome da assessora foi grafado erroneamente no documento. Por esse motivo, optamos por reproduzir como apareceu na página de créditos.

[34] No dado 19, as professoras Teresa Roserley Neubauer da Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro, também da FE-USP.

tem a ver com um movimento de aproximação entre universidade e escola, que, no caso específico de um dos assessores do documento análise, isto é, o professor João Wanderley Geraldi, já exercia trabalhos de formação de professores da escola pública, em seu estado natal, no Piauí, no Paraná e em São Paulo[35], mantendo, com diversos professores de língua portuguesa da educação básica, diálogo entre o que se estava discutindo na academia e a possibilidade de aproximações com a prática deles.

O segundo acontecimento histórico, transverso ao discurso oficial do *Programa de 1985,* tem a ver com uma realidade bastante contundente para o contexto de produção do referido documento: o desafio de universalizar a escola pública, uma vez que essa não era uma preocupação vigente na LDB de 1961, nem na que se encontrava vigente, isto é, na de LDB de 1971. Apesar disso, houve um considerável aumento no número de crianças que passaram a frequentar a escola pública, apesar de esses números não representarem a garantia de que todos tivessem acesso a ela.

3.2.2.1 A Carta no discurso oficial

É nesse cenário de tentativa de aproximação da academia com a prática profissional de professores e o desafio de garantir que mais alunos acessassem a escola que, entre outros acontecimentos históricos já discutidos, surge o *Programa de 1985* e é, também, o que motiva a redação da apresentação assinada pela, então, Secretária Municipal de Educação de São Paulo, Guiomar Namo de Mello, que depois das assinaturas, abre o documento com 4 páginas. É sobre essa apresentação que teceremos análises a partir de agora.

O texto de apresentação está presente em todos os documentos que compõem a coleção *Programa de 1985* e é introduzido, instantaneamente, por uma epígrafe que convoca uma discussão alhures ao próprio documento, mas que lhe é complementar e, de alguma forma, o sustenta. Tal epígrafe parece ser uma meta retirada de alguma promessa de governo e está completamente vinculada ao

[35] Verificar o texto de Paula (2014).

desafio que apresentamos em parágrafo anterior. O texto da meta explicita e mantém relação com os seguintes excertos da apresentação:

Quadro 29. Dado 21 - A apresentação e o contexto de redemocratização

"Garantir o maior número possível de crianças e jovens dos setores majoritários de nossa sociedade, a melhor escolarização possível"

Este foi o desafio assumido por nossa administração, expresso desde o primeiro documento de política educacional submetida a discussão dos educadores do ensino municipal em julho de 1983, e inúmeras vezes reiterados em outros documentos e debates ao longo desses 3 anos.
Enfrentar esse desafio implicou num esforço para equacionar adequadamente a quantidade e a qualidade, ambas comprometidas com as características e aspirações das clientelas de origem popular, majoritárias hoje nas escolas públicas da nossa cidade.
Por isso, desde o início, procuramos definir e implementar uma política educacional cujos princípios expressassem com clareza esse compromisso:

- defesa do ensino público;
- democratização do acesso à escola e de sua gestão interna;
- melhoria da qualidade do ensino para ampliar a permanência na escola;
- a melhoria das condições de trabalho do educador e valorização de sua participação nas decisões educacionais;
- recuperação da função educacional da escola como transmissora de conhecimentos à qual as ações assistenciais subordinam-se com o apoio do ensino aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. I)

Começar o documento dessa maneira demarca um primeiro aspecto da memória discursiva, isto é, o **esquecimento**. Ao longo de todo o texto, do início ao fim, documentos produzidos em outros níveis de governo (como a lei e o *Guia Curricular* de 1975) e os anteriores foram completamente apagados. A ideia de esquecimento, então, sugere um efeito de sentido de apagamento de ações anteriores nessa perspectiva de produção de documento curricular, criando o que Paveau (2015) designou como **amemória**. A partir daquele momento, isto é, da publicação do *Programa de 1985,* o que interessa manter registrado e lembrado é o que a **administração** de Mário Covas e de sua equipe nomeada na SME-SP realizou ao longo de 3 anos.

Conforme nos lembra a autora, o processo de **amemória**, entre muitos fatores que trataremos em outros momentos desta pesquisa, faz emergir, por parte dos sujeitos, um ideário de subjetivação memorial (PAVEAU, 2015, p. 236) e é, por isso

mesmo, não apenas uma revisão – já que nem é lembrada qualquer produção anterior -, mas um **apagamento** produzido por meio de uma subjetivação memorial de quem assina a apresentação do documento.

Nesse sentido, a primeira estratégia linguístico-discursiva para esse apagamento se dá pela utilização de uma **epígrafe**, ainda que não se tenha referência explícita da citação direta, apenas a **invocação de um discurso alhures**, demarcada pela utilização de aspas. O texto em epígrafe é, por si só, uma demonstração do desenvolvimento de "elos memoriais de reformulação, repetição ou, ao contrário, de esquecimento e negação, em relação a "formulações-origem" [...], detectáveis, mas não presentes explicitamente, nas produções verbais (PAVEAU, 2015, p. 233).

Neste caso, os elos memoriais que convocam a meta expressa, estão ligados ao fato de, em plena década de 1980, o Brasil ainda vivenciar um contexto de exclusão dos alunos em relação ao acesso e permanência de alunos na escola pública. De tal modo que fica evidente outro fator, ou seja, os alunos que se encontravam fora da escola pública eram facilmente identificáveis pela sua classe social.

Na epígrafe, não há explicitação de qualquer **formulação de referência** à classe social, mas ela aparece por meio do seguinte jogo de palavras: "crianças e jovens dos <u>setores majoritários</u> de nossa sociedade". Em um país com alta concentração e má distribuição de renda, os setores majoritários encontram-se identificados nas classes mais pobres da população. Para essa população, a epígrafe ainda acrescenta que é preciso não apenas aumentar o número de crianças e jovens na escola, mas a "a melhor escolarização possível". Perceba o leitor que a preocupação do acesso e da permanência, embora pareça um discurso situado no século 21, era uma preocupação premente dos sujeitos que atuavam em educação em 1985, que, como vimos, representa um período bastante intenso de vontade mudança e de reordenação político-social.

Dando prosseguimento, o primeiro parágrafo da apresentação, assinada pela Secretária no documento, expande e explica a epígrafe por meio de um processo de **prolongamento temporal**. Seria, pois, uma maneira de esclarecer aos leitores como a administração da qual ela fez parte trabalhou para que essa meta fosse cumprida. Para tanto, a autora lança mão de algumas estratégias linguístico-discursivas:

1) a **utilização de dêiticos expressos em pronomes pessoais e verbos na primeira pessoa do plural**, estratégia já discutida por Pietri (2007, p. 272). Assim sendo, “nossa administração” inclui relações com as condições de produção, arrolando os assinantes do documento como pertecentes à administração da qual ela fez parte. A dêixis, nesse caso, sugere também um efeito de sentido que retoma o já-sempre-aí de “3 anos”, supostamente, conhecido pelo leitor do documento.
2) A **reiteração de palavras com ampliação de seu uso semântico**, como acontece com “desafio”. Não existe a palavra meta de governo. Opera-se uma **redenominação** (PAVEAU, 2015, p. 237) e, dessa forma, a meta passa a ser um “desafio assumido”, sintagma verbal que costura a epígrafe, ampliando sentidos da palavra desafio para esta ação que a “nossa administração” **transformou**, supostamente, em ação: “equacionar adequadamente a quantidade é a qualidade, ambas comprometidas com as características e aspirações das clientelas de origem popular, majoritárias hoje nas escolas públicas da nossa cidade”.

Observamos que aí a epígrafe é mais bem explicada. “Desafio” passa a compor o campo semântico da matemática, aproximando-se de “equacionar”, já o sintagma nominal “setores majoritários” é **redesignado** em “clientelas de origem popular”, ou seja, as que frequentam a escola pública. Em nenhum momento a palavra “classe” é utilizada, mas um registro dessa luta está mantido em “popular”. A palavra “clientela”, muito presente em transações empresariais, parece ter substituído, supostamente, de modo mais polido para a autora, a palavra “classe” e, por seu turno, “popular” por “pobre”.

Esse jogo de palavras revela que, diferente da amemória, a desmemória age no sentido de promover uma “desancoragem de certas expressões consagradas a partir de seu contexto original” (PAVEAU, 2015, p. 237) e de encenar uma formação discursiva que se assemelha a de um sujeito preocupado em sanar problemas históricos da educação (qualidade e quantidade ou acesso e permanência) e, ao mesmo tempo, demarcar uma formação ideológica que se posiciona ao lado dos pobres.

Mais adiante, ainda no dado 21 (Quadro 29), os princípios assumidos pela secretária de educação e por aqueles que compõem a dêixis “nossa administração”, que estão diretamente relacionados ao contexto desejado de mudanças históricas que a década de 1980 produziu, sobretudo na defesa do ensino público e da democratização do acesso e da gestão interna das escolas (hoje, podendo ser compreendida como gestão democrática).

Ao observar a meta da administração (epígrafe) e os princípios defendidos depois de 36 anos decorridos, percebemos que alguns desses desafios parecem ter virado “mantra” dos governos e, embora o cenário esteja um pouco diferente, ainda temos o mesmo “desafio”, que recebe promessa de superação de 4 em 4 anos na gestão pública em diversos níveis: federal, municipal e estadual. Recuperar essa memória, portanto, permite-nos compreender como funciona o discurso oficial, quando enfoca mazelas para transformar em promessa quase nunca cumpridas.

Em seguida, a autora da apresentação do documento prossegue mantendo o aspecto da **subjetivação memorial** por meio de uma prestação de contas da “nossa administração”, transformando algumas ações realizadas em propaganda assumida. Para isso, ela retoma o que Pêcheux chamou de “arranjos históricos de constelações de enunciados” (PÊCHEUX, 2008, p. 60). A seguir destacamos alguns desses arranjos por meio dos seguintes enunciados:

Quadro 30. Dado 22 - Dêixis e listagem como estratégias de memória

Nesses 33 meses de trabalho, fizemos uma parte importante do caminho que leva a concretização destes princípios, porque realizamos um esforço cotidiano para não perdê-los de vista, para que eles fossem inspiração e orientação de todas as nossas decisões. Desencadeamos um amplo processo de discussão e participação no interior do qual conquistamos a Reestruturação da Carreira do Magistério, reformulamos o Regimento Comum das Escolas Municipais, realizamos concursos de professores, criamos algumas das condições necessárias para uma gestão mais democrática da organização escolar. Reorientamos a política de acomodação da demanda de matrículas; introduzimos uma nova forma de gestão para suprir as escolas do material mínimo necessário ao seu funcionamento; mudamos a sistemática para a manutenção e conservação dos prédios escolares; fixamos critérios que priorizam as regiões mais carentes na expansão e melhoria da rede física. Discutimos com professores especialistas orientações específicas na área pedagógica e organizamos treinamentos voltados para a solução de dificuldades de ensino e aprendizagem localizadas. Enquanto isso, *realizamos uma revisão do conjunto de conteúdos curriculares, cujo resultado é este Programa que agora entregamos as equipes escolares do ensino municipal.*

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. II)

Depois de apresentar os princípios para “nossa administração”, a autora, por meio de verbos conjugados no presente do indicativo e com desinência que aponta para a primeira pessoa do plural, inicia uma série de ações que o sujeito oculto (do ponto de vista sintático) aponta para “nós” ou, em suas palavras, “nossa administração”. A lista apresenta a **demarcação temporal** (sugerindo o que fizeram em “tão pouco tempo”), aspectos funcionais da carreira dos professores da rede em primeiro lugar; a política de matrículas (tão disputada por alunos e responsáveis à época), fatores necessários e indispensáveis à administração local de uma escola, diálogo com a universidade e, finalmente, a culminância de todas essas ações é o *Programa* que ora analisamos.

Essa **lista, como estratégia linguístico-discursiva,** é acionada para fazer com que a memória discursiva seja, no tocante à **repetição**, “um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material” (PÊCHEUX, 2015, p. 47). Além disso, a ideia de lista registra as ações em um documento escrito, fazendo-o perpetuar sua existência ao longo do tempo.

Em relação aos verbos, observamos que a recorrência de “realizamos”, que aparece 3 (três) vezes, sugere um efeito de sentido de que “nós trabalhamos” para garantir tudo isso à RMESP e, sobretudo, aos “setores majoritários da população”. Todos os verbos, inclusive, poderiam ser utilizados em um **relatório** ou, até mesmo, em um **anúncio publicitário**, já que alguns eles se aproximam de uma ideia que sobrepujava o momento histórico de mudança circulante durante sua produção: “conquistamos”, “reorientamos”, “mudamos”, “reformulamos”, opondo-se radicalmente ao “já-sempre-aí”.

Em seguida, a autora da apresentação explica o que, para ela, é o *Programa de 1985* e, além disso, em que condições ele foi criado. Trata-se de um momento de **ruptura com o tom de listagem** demonstrado anteriormente, uma espécie de reequilíbrio e de retomada ao propósito de apresentar o documento. Para isso, **ela utilizou o relato como estratégia linguístico-discursiva** irmanada ao discurso oficial:

Quadro 31. Dado 23 - Relato de como foi produzido o documento

Por tudo isso, longe de ser um produto isolado, este P*rograma*, orientador do trabalho didático a partir de 86, está indissoluvelmente articulado a todas as demais medidas desta administração. Ele reflete parte desse esforço conjunto por mais e melhor escolarização das nossas crianças e jovens. Resulta de um processo coletivo que envolveu todos os dirigentes dos órgãos centrais da S.M.E., equipes do DEPLAN e das DREMs, equipes das escolas e grupos ligados a Universidades e a experiências pedagógicas bem sucedidas, tanto do ensino público quanto particular.

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. II).

Nesse dado, o jogo com adjetivos, que classificam o documento próximo dos moldes de aspiração de mudança ligada ao retorno do diálogo e de uma aspiração democrática, pode ser observado no processo de **formulação de referência** entre as seguintes palavras:

- não é **isolado**, mas **articulado** às medidas da “nossa administração”.
- reflete um esforço **conjunto** e resulta de um processo **coletivo**. A coletividade, neste caso, enreda os seguintes sujeitos: “dirigentes dos órgãos centrais da S.M.E., equipes do DEPLAN e das DREMs, equipes das escolas e grupos ligados a Universidades e a experiências pedagógicas bem sucedidas”.

No **jogo de adjetivos**, que visa à caracterização do documento e do processo, mais uma vez, vemos surgir uma estratégia linguístico-enunciativa que enaltece o processo e, ao mesmo tempo, legitima o discurso oficial, que se arvora ser: coletivo e, por isso, representativo.

Há, nesse sentido, uma vinculação a um ideário de coletivo como aquele que representa diversas vozes na construção de um documento dessa natureza. No entanto, essas representações **denegam** a necessidade de participação, ainda que por representatividade, dos grandes interlocutores do documento, isto é, os professores. Observamos que os sujeitos que participam dessa construção, conforme relata a autora da apresentação, são do centro e não das margens. Não está elucidado o que significa, nesse processo, a participação das “equipes das escolas”.

Esse breve relato do processo de produção foi uma pequena pausa na apresentação, pois, nos parágrafos seguintes, a estratégia de **listagem** para explicitar as ações da "nossa administração" retorna, mas amplia o seu uso. Trata-se de um momento em que o discurso oficial tenta vincular-se, de modo identitário, aos seus interlocutores, fazendo emergir um **discurso didático ou de identidade profissional**:

Quadro 32. Dado 24 - Aproximação identitária

Estamos hoje mais convencidos ainda do que ao assumirmos em 1983, de que uma efetiva melhoria da escola pública não se processará se investirmos em apenas um ou alguns de seus aspectos, relegando os demais ao abandono. Sobretudo, provamos, na prática, ser possível ao educador administrar de modo competente o ensino público se existir clareza quanto ao projeto educacional quer implementar, pois ele passa a ser o referencial de todos quantos atuam nos órgãos centrais ou nas escolas. Mostramos que é possível começar a superar as velhas dicotomias entre o administrativo e o pedagógico, entre o técnico e o político, entre o investimento de curto prazo e o custeio do cotidiano, entre a quantidade e a qualidade se a gestão do sistema de ensino for sempre permeada por uma proposta articulada de educação. Fomos antes de tudo educadores: administrando a compra e a distribuição de gêneros para a merenda ou discutindo a divisão do trabalho pedagógico dentro da escola [...] Fomos educadores conduzindo o processo pelo qual este *Programa* foi elaborado, mas, embora ele não possa ser desvinculado de todo um conjunto de ações e resultados, cabe-nos exatamente por sermos educadores, ressaltar sua enorme importância específica.

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. II).

A presença de uma construção dêitica, apontando para o pronome pessoal "nós", permanece marcada na desinência dos verbos, que foram flexionados no número plural da primeira pessoa. No entanto, surgem, nesse dado 24 (Quadro 32), os **verbos de ligação** ser e estar. O uso de tais verbos, nesse processo, sugere um efeito de sentido conhecido por parte de quem apresenta o documento. O aspecto demonstrado em "ausentes por sua presença" (PÊCHEUX, 2015, p. 47) permite-nos retomar o lugar de fala de quem assina a apresentação: "eu também sou da educação", "eu também sou professora" ou "eu também sou gestora na educação".

Nesse sentido, os verbos ser (em "fomos" e em "sermos") e estar (em "estamos") vinculam o sujeito que enuncia como, ao mesmo tempo, coletivo e individual. Em uma analogia rápida com a teoria literária, poderíamos dizer que se trata de um "narrador-personagem", no sentido de que quem "narra" (o mais adequado seria "argumenta" aqui) o faz porque conhece "o enredo" (a discussão)

por dentro e, por isso mesmo, merece atenção durante a leitura dos interlocutores, já que, conforme nos alerta Pêcheux (2009): “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Esse **processo de vinculação a uma identidade** educadora, nesse **discurso oficial**, funciona a partir da **utilização de verbos de ligação,** os quais apontam para uma formação discursiva identitária à medida que, além dos verbos, vale-se das expressões destacadas por nós na cor azul, a saber: “**ser** possível ao educador administrar de modo competente o ensino público”; “se a gestão do sistema de ensino **for** sempre permeada por uma proposta articulada de educação”; “antes de tudo educadores”. Trata-se, portanto, de mais uma estratégia linguístico-discursiva utilizada pelo discurso oficial para interseccionar memória e interdiscurso.

Em seguida, a tônica do discurso da apresentação recai sobre a organização dos conteúdos no documento e sua interlocução com aspectos metodológicos do professor e da construção do *Programa de 1985*, com especial destaque às funções sociais e políticas da escola, mantendo o diálogo com ar de mudança que orbitava a produção desse material, conforme nos alertou Valle (2009). Assim, o trecho a seguir demonstra como aspectos metodológicos próprios da educação também eram de conhecimento de quem assina o documento:

Quadro 33. Dado 25 – Aspectos metodológicos, teóricos e sociais da apresentação

Selecionar, organizar, seqüenciar e dar tratamento ao conteúdo são atividades fins por excelência do ensino. Constituem a própria essência da tarefa escolar, a razão de ser da sala de aula e da relação professor-aluno. No caso da nossa Política Educacional, tudo o que foi feito teve como objetivo criar as condições para essas atividades serem bem sucedidas, de modo que os alunos - sobretudo aqueles de origem popular – apropriem-se satisfatoriamente desse conteúdo, integrem-no às suas vivências e condições de vida, e reelaborem-no, numa visão mais crítica do mundo físico e social. É indispensável, portanto, que o professor, ao utilizar-se deste *Programa* não o desvincule da filosofia educacional que o inspira. [...] Estamos tentando explicar e deixar claro o papel social e político que acreditamos desejável e possível para a escola chamando aqueles que desconhecem essa proposta ou que dela discorda para juntarem-se a nós e, pelo debate, pela crítica modificarem, aprimorarem a proposta, avançando no caminho de um espírito público acessível à grande maioria, melhor e mais adequado às aspirações populares. [...]

Além disso e, fundamentalmente, um programa em si não garante a concretização de seus objetivos. Para tanto, será necessário que os agentes educadores dêem-lhe vida, construindo uma nova prática pedagógica.

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. III e IV).

Os verbos que iniciam o dado 25 (Quadro 33) são os mesmos que estão presentes, de alguma forma, no *Programa de 1981* para explicitar a organização de conteúdos que deveriam constar no *Currículo Comum* do extinto 1º grau. Apesar do contexto que aspirava a uma mudança, houve **prolongamento dessa memória organizativa dos conteúdos que seriam ensinados**. Há, inclusive, um alerta por parte da autora do texto: ao utilizar-se o *Programa de 1985*, era indispensável manter coerência com os princípios político-educacionais que o sustentava.

Dessa forma, era indispensável que os professores observassem o caráter político-social que a escola precisava assumir. Havendo discordância quanto a esse posicionamento (formação ideológica) para a escola, a autora convidava os discordantes ao debate. Palavras como “social”, “política”, “redemocratização”, “coletivo”, “conjunto” e “descentralização” funcionam como uma **estratégia linguístico-discursiva de criação de um campo semântico** que se propõe, de algum modo, **progressista**. Isso também reflete os influxos vividos pelos sujeitos históricos à época da construção do documento curricular em análise.

A autora finaliza a apresentação, **relembrando** que não bastava cumprir os objetivos do documento, era preciso mobilizar a prática, agregando-lhes “vida”. A **figura de linguagem “prosopopeia”** (dar vida aos objetivos) é utilizada como outra **estratégia linguístico-discursiva**, criando um efeito de sentido de **suavização** do discurso oficial, que, embora prescritivo, encenava-se **sensível e “estético”**.

Por fim, é na apresentação que enxergamos a força discursiva da presença de uma assinatura manuscrita ou caligrafada. Diferente dos demais documentos apresentados até agora e, inclusive das demais seções do *Programa de 1985*, verificamos que não bastou seu nome constar nos créditos, a Secretária de Educação da época tornou as primeiras páginas em uma **carta** à medida que **assinou e datou** a apresentação:

Quadro 34. Dado 26 - Assinatura da Secretária de Educação em 1985

São Paulo, dezembro de 1985.

GUIOMAR NAMO DE MELLO

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. IV)

Trata-se, portanto, de prolongar um “elo memorial de reformulação” (PAVEAU, 2015, p. 233), mantendo-se como uma apresentação ao documento, mas também como uma **carta que visa ao diálogo ou à conversa face a face** com a RMESP, motivo pelo qual justificam-se as listagens das ações realizadas, a reafirmação dos princípios adotados, o relato da produção e a necessidade de vincular-se “educadora” e não apenas secretária apartada da área pela qual é responsável. Some-se a tudo isso o fato de a Secretária manter a **assinatura como fiadora de credibilidade, autoridade e, também, responsabilidade ao discurso oficial** que se encena a partir do *Programa de 1985.*

3.2.2.2 O manifesto no discurso oficial

Agora, partiremos para uma análise das seções que compõem o sumário documento. Nele, apenas há uma parte comum a todos os *Programas* da coleção, constante em todos os componentes, cujo título é “A escola que queremos”. Essa seção é seguida de outras 3 (três) mais específicas: “Para que ensinar Língua Portuguesa”, “Conteúdos de 5ª a 8ª série” e “Bibliografia”:

Quadro 35. Dado 27 - Sumário do Programa 1985

SUMÁRIO

A escola que queremos

Para que ensinar Língua Portuguesa

Conteúdos de 5a. a 8a. série

Bibliografia

Fonte: SÃO PAULO (1985)

A primeira seção manteve o tom demarcador de princípios que orientaram a construção do *Programa,* mas abandonou dois aspectos: a listagem do tipo prestação de conta da administração explícita e assinatura, conferindo ao “queremos”, que está no título, um efeito de sentido de menos pessoalidade e, por consequência, o afastamento de uma subjetivação memorial. A partir de então, o texto parece ter integrado e orientado os envolvidos na produção do documento e o tom assumido, além de demarcador, é também de **manifesto**, em que se registram **princípios defendidos pela coletividade** que produziu o *Programa de 1985.*

O manifesto, diferente de uma carta, que se propõe conversar, tem uma característica argumentativa de defesa e explicitação de ideais, princípios e filiações, os quais encadeiam discursos transversos e, por assim dizer, formações discursivas e ideológicas compõem um “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Esse encadeamento também se dá “por meio de marcas detectáveis, nos campos associados de memória, ou seja, desenvolvem elos memoriais de reformulação, repetição ou, ao contrário, de esquecimento e negação, em relação a ‘formulações-origem’ detectáveis” (PAVEAU, 2015, p. 233). A fim de analisar os princípios defendidos e explicitados, organizamos os seguintes trechos com marcas detectáveis (dados) e possíveis elos memoriais:

Quadro 36. Dado 28 - Marcas detectáveis e elos memoriais com o discurso político-acadêmico

Marcas detectáveis (dados)	Elos memoriais
O nosso ponto de partida é o de que a escola é uma instituição social, a serviço da sociedade e deve cumprir a função de sua realização dos conhecimentos. Não há como negar que o papel inerente à escola é a transmissão do saber sistematizado, ou seja, formação cultural como instrumento de inserção social dos indivíduos como cidadãos.	Neste trecho, por ser um ponto de partida, o propósito desse princípio é **relembrar** o leitor que, apesar do momento histórico de mudanças, assume-se o compromisso de **manter inalterada a memória discursiva de que a escola é o lugar de "transmissão do saber sistematizado"**. Mas não poderia ser somente isso, houve um acréscimo: marcada por um tempo de reconquista de uma cidadania, a escola precisava assumir-se como instrumento de inserção social dos indivíduos como cidadãos. Esse último ponto mantém a **formulação de referência com os discursos transversos que pululavam à época.**
*Com efeito, as relações econômicas, sociais e culturais que se travam numa sociedade são presididas e reguladas pela sua organização política que expressa os **diferentes interesses das classes sociais nela envolvidas**. O conflito existente entre esses interesses leva a um movimento a uma mudança que afeta aquelas relações.* *A educação é política porque não está isolada e é parte integrante das relações sociais e econômicas, consequentemente **pode ser usada para reproduzir interesses dos grupos sociais que detém o poder econômico e político**, como pode contribuir para tornar as relações sociais mais igualitárias.*	O elo memorial que se instaura neste dado é, ao mesmo tempo, acadêmico e político. Propõe-se, de modo implícito, **a manutenção de uma formulação de referência aos estudos marxistas que estavam em voga à época**, de modo que, em educação, alguns conceitos estavam em processo de assimilação e transposição também para pensar a escola. Nesse sentido, identificamos os dois princípios defendidos nesta seção-manifesto (luta de classes e teoria da reprodução) como elos memoriais atinentes aos estudos de Althusser (2010) e de Bourdieu e Passeron (2014). No tocante ao primeiro autor, em seus estudos sobre ideologia, Althusser (2010) apresenta, ainda que de forma indireta, contribuições para a educação, à medida que inaugura essa relação conflituosa entre ideologia e escola. Nesse sentido, em suas discussões acerca dos mecanismos ou aparelhos do Estado, o referido autor entende-os por duas grandes dimensões: 1. Aparelhos repressivos do Estado (a polícia, o judiciário) e 2. Aparelhos ideológicos do Estado (a religião, a mídia, a escola, a família). É a partir dessa discussão, fortemente inspirada em ideais marxistas, que a ideologia - fundada na luta de classes - passa a ser um objeto de vinculação desconfiada, desconstruída e criticada na escola e, por consequência, no currículo. Bourdieu e Passeron (2014), embora embevecidos de aspirações marxistas, lançam mão do conceito de "reprodução"

Marcas detectáveis (dados)	Elos memoriais
	para extrapolar a ideia meramente econômica atribuída a esse termo nos estudos socioeconômicos da época. Para isso, transpondo a discussão ao campo da escola, por exemplo, os autores subvertem o conceito econômico do materialismo histórico e forjam uma conceitualização da reprodução, aproximando-a da escola e da cultura. Assim, escola e cultura são irmanadas, e a reprodução social perpassa a utilização do conceito de capital cultural. *Pari passu*, noções como "cultura de prestígio e valor social" passam a contribuir para as cenas que enredam a produção de currículo. Questionar essa hierarquização cultural é, ao mesmo tempo, pensar em que medida as estruturas sociais internalizam-se como *habitus* de um sujeito e, por conseguinte, de uma comunidade. A memória, neste caso, convoca um discurso imbricado, notadamente reconhecido como político-acadêmico, uma vez que as influências de teorias e discussões políticas estão visíveis nesse quase manifesto.
A escola que queremos é, em primeiro lugar, a escola universal, gratuita, obrigatória, portanto, uma escola pública que receba todos e assegura cada um o desenvolvimento de suas capacidades. *A democratização do ensino sustenta-se no princípio de igualdade. No ponto de partida esse princípio significa iguais oportunidades de acesso e permanência para todos.*	O uso do "queremos", além de remontar o **efeito de sentido coletivo**, já discutido aqui, também mantém relação com o elo memorial estabelecido deste dado por meio de uma aproximação com o contexto histórico, vivido quando da produção do *Programa de 1985*, em que os sujeitos aspiravam ideais democráticos, depois de um longo período de ditadura militar. Alguns desses princípios, inclusive, remontam, de alguma forma, a Revolução Francesa, que, no bojo de princípios como "universal", "gratuita" e "obrigatória" está a escola pública como defesa daquele lugar privilegiado para transmissão do saber – ainda que esse saber seja centrado naquele se aproxima ao da classe dominante. O acréscimo de "obrigatória", vale lembrar, se dá em função de que as LDB de 1961 e de 1971 não garantiam a escola pública como uma defesa e ordenação legal. Assim, vemos, neste princípio, o diálogo com uma memória do discurso jurídico-legal.
Em segundo lugar, está a adequação pedagógica e didática da escola pública às condições de vida material, características psicológicas e sócio culturais dos alunos. [...]	Juntamente com um ideário de universalização do ensino e da escola pública, uma mudança de paradigma também se vinculava à época: não bastava incluir o aluno na escola, neste princípio,

Marcas detectáveis (dados)	Elos memoriais
Subordinado ao princípio de igualdade, mas nem por isso menos importante, já que é seu complemento indispensável a democratização do ensino sustenta-se no princípio da diversidade. Para que a igualdade seja real e não apenas formal, o ensino básico deve atender à diversificação da clientela que a ele têm direito. *Em terceiro lugar, a presença dos alunos na escola apenas se justifica, se esta efetivamente cumprir a tarefa que lhe é própria: ensinar democratização da escola significa, basicamente, viabilizar o melhor domínio possível das matérias do currículo, com particular destaque à aprendizagem da leitura e escrita, como pré-condição para a participação do aluno em outras instâncias da vida social.*	defende-se que o olhar para quem ingressaria nesses espaços deveria estar baseado nas condições materiais, sociais, culturais e econômicas desses alunos, fatores, até então, negligenciados em discursos oficiais e em documentos oficiais do município de São Paulo. Nesse sentido, mais uma vez, o diálogo com as teorias, que explicitavam as disputas de classes sociais, marcava o *Programa de 1985.* Era sob os vieses da luta de classes, do acesso aos conhecimentos da classe dominante, da redemocratização que o discurso oficial tomava como princípio a extensão da cidadania aos muros da escola e, por consequência, do currículo. Aqui, a memória dialoga com os discursos de mudança social e de resgate da cidadania que circulava à época.
Não faz sentido identificar a ênfase nos conteúdos com a ***pedagogia tradicional onde os conhecimentos são depositados na mente de um aluno receptivo e passivo****. A pedagogia da transmissão, pura e simplesmente, supõe a ação educativa como uma ação exterior, unidirecional, para incutir sobre o indivíduo os valores de uma sociedade homogênea a fim de reajustá-lo ao que pede a sociedade. Trata se de um processo essencialmente reprodutor, não permitindo a* ***elaboração crítica dos conhecimentos pelo aluno****.*	O excerto, embora não cite a referência, mantém o elo memorial com uma discussão acadêmica da área da educação, que instaura e convoca Paulo Freire, o qual anos mais tarde, a partir de suas críticas e propostas contrárias a uma pedagogia da transmissão, nomeou tal concepção como educação bancária (FREIRE, 1987). O trecho que destacamos ao lado revela que Paulo Freire não desenvolveu uma discussão centrada no currículo, embora, obviamente, seus escritos tenham tangenciado essa área do conhecimento. Assim, à medida em que Freire discute “o que ensinar”, podemos pensar que suas digressões, em alguma medida, são também curriculares e se situam na perspectiva crítica. Suas contribuições são elucidadas no conceito de educação bancária, pois de acordo com Silva (2013, p. 59), “Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional”. Com vistas à superação dessa perspectiva autocentrada, ele propõe uma “educação problematizadora”, desde que tenhamos aclarado o fato de que todo conhecimento é intencionado e, portanto, político-ideológico. A ideia de que uma elaboração crítica aos conhecimentos estivesse presente na formação do cidadão é uma vinculação do manifesto a essas ideias e, ao mesmo tempo, uma declaração de defesa do princípio.

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 1-3

No dado 28 (Quadro 36), analisamos marcas detectáveis e elos memoriais em trechos que demonstravam forte vinculação com discursos que imbricavam o político e o acadêmico ao mesmo tempo. Embora dividir tais discursos seja uma tarefa impossível, nesses excertos, é possível observar que o discurso oficial no documento curricular estava, concomitantemente, fazendo defesa de princípios que orientaram ou orientariam as discussões de todos os componentes curriculares e, além disso, promovendo uma forte aproximação da escola a um projeto político que estava presente no ideário de mudança que acompanhava a década em que ele foi produzido.

A seguir, decidimos separar alguns trechos que marcam, quase que isoladamente, um elo memorial por meio de formulações de referência a discursos acadêmicos oriundos de outras formações ideológica e discursiva.

Se os princípios defendidos no manifesto remontavam FD e FI progressistas, no tocante à defesa de princípios pautados nas diferenças e lutas de classes, na mesma seção “a escola que queremos”, vemos surgir um discurso vinculado a uma discussão que remonta o ano de 1940 e a proposta de Ralph Winfred Tyler, que foi e tem sido ainda utilizado por direções políticas de cunho mais liberal.

Referimo-nos aos trechos do manifesto em que se publicizam os critérios adotados para elaboração do *Programa de 1985,* como resposta ao que preconizava a LDB de 1971 no tocante ao “Currículo Comum”, conforme o dado a seguir:

Quadro 37. Dado 29 – Elaboração de conteúdos e perspectiva liberal

[...] relacionamos a seguir os critérios que nortearam a elaboração do presente programa:

Priorização da seqüência lógica dos conhecimentos mais significativos de cada disciplina, de modo a ressaltar o essencial e secundarizar o acessório.

Compatibilização do conjunto de conhecimentos que os especialistas de cada disciplina julgam desejável que a criança domine, com a realidade dos alunos que freqüentam a escola pública. Nessa compatibilização levou-se em conta por um lado o contexto sócio-histórico dos alunos e, por outro lado, os conhecimentos disponíveis sobre os processos de aprendizagem. Dessa forma, na seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, optou-se por um equilíbrio entre a dimensão lógica e a dimensão psicológica.

Compatibilização da dimensão vertical – seqüência e continuidade dos conhecimentos ao longo das séries – com a dimensão horizontal do currículo, principalmente ao nível das quatro primeiras séries. Essa compatibilização orientou-se principalmente pela busca de maior similaridade no tratamento metodológico proposto para os diferentes componentes, numa mesma série. Acredita-se, entretanto, que a despeito das sugestões propostas, a concretização da dimensão horizontal do currículo só poderá ser alcançada a nível de cada unidade escolar e de cada grupo de professores.

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 5-6

A proposição de “sequência lógica dos conteúdos” mantém um **elo memorial de formulação de referência** com o que preconizava o discurso jurídico-legal da Resolução 8/71 e, além disso, com o que se prescrevia no “Guia Curricular” (1975) do estado e do próprio *Programa de 1981.* Em relação à ideia de sequenciamento dos conteúdos, no entanto, o *Programa de 1985* vai um pouco mais além em relação ao estabelecimento de critérios para elaboração de conteúdos, pois propõe retomar uma discussão de Tyler (1979[36]), que se iniciou em 1949, mas chegou ao Brasil na década de 70 por meio de seu livro “Princípios básicos de currículo e ensino”.

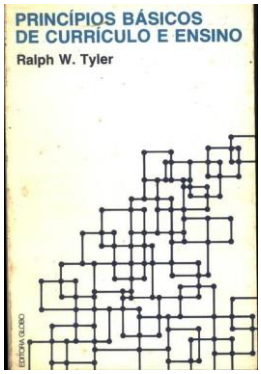
Observamos, nesse ponto, que o discurso oficial, mais uma vez, vale-se do discurso acadêmico para promover um diálogo e, ao mesmo tempo, uma aproximação com seus interlocutores, visando, de alguma forma, a garantir legitimidade àquilo que a instância enunciadora anuncia, demonstrado pelo dêitico presente em “a escola que queremos”.

Um dos precursores do debate sobre currículo, como é notadamente conhecido nos dias de hoje, é Ralph Tyler. Suas preocupações e discussões ensejaram diversas propostas para o que se convencionou chamar pelos estudiosos da área como “Teoria Curricular Tradicional”. Entre suas preocupações, estava a progressão como um dos princípios organizadores na construção do currículo. Nesse sentido, os destaques que fizemos no dado 29 (Quadro 37) remontam os seguintes escritos do autor:

[36] Estávamos de posse da 6ª edição.

Quadro 38. Dado 30 - Formulação de referência entre o Programa de 1985 e Tyler (1979)

Critérios de uma organização eficaz:



Há três critérios principais a serem atendidos na elaboração de um grupo bem organizado de experiências de aprendizagem. Esses critérios são a continuidade, a seqüência e a integração. A continuidade refere-se à reiteração vertical dos elementos curriculares importantes.

[...]

A seqüência relaciona-se com a continuidade, mas vai além dela. É possível que um elemento importante do currículo se repita muitas vezes, mas sempre no mesmo nível, de modo que não haja um desenvolvimento progressivo da compreensão, habilidade, atitude, ou algum outro fator. A seqüência, como critério, encarece a importância de fazer com que cada experiência sucessiva parta da anterior, mas penetrando mais ampla e profundamente nos assuntos envolvidos. [...] A seqüência dá ênfase não à duplicação, mas antes a níveis mais altos de tratamento de cada experiência sucessiva de aprendizagem.

[...]

A integração refere-se à relação horizontal das experiências curriculares. A organização dessas experiências deve ser tal que elas ajudem o estudante a obter uma visão cada vez mais unificada e a unificar o seu comportamento em relação com os elementos tratados.

[...]

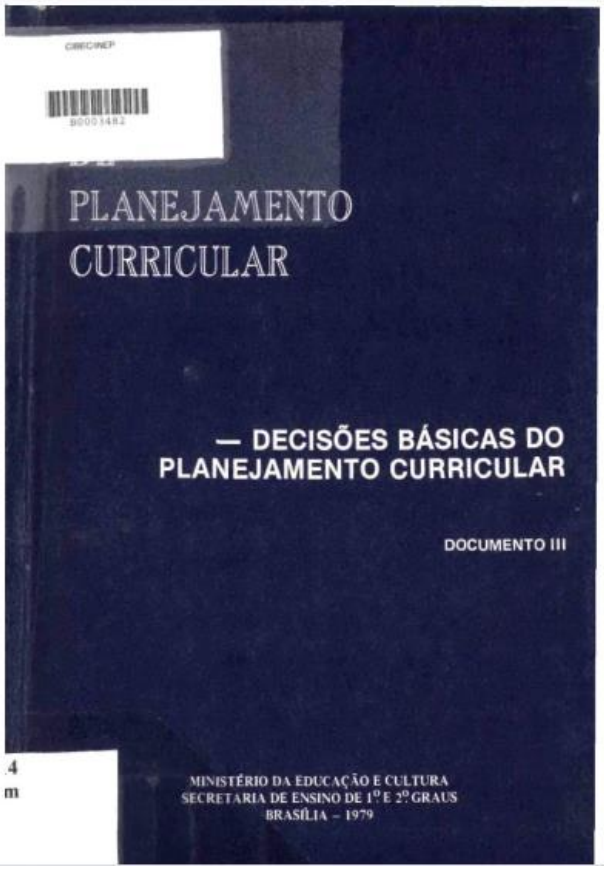
Estes três critérios, continuidade, seqüência e integração, são os critérios orientadores básicos na elaboração de um plano eficaz de organização de experiências de aprendizagem. [...]

Fonte: TYLER (1979, p. 77-79)

Por um lado, como podemos observar, há um processo de referenciação implícito às ideias de sequencialização, verticalização e horizontalização dos conteúdos, discutidos por Tyler (1979). Por outro, as propostas de “dimensões lógica e psicológica”, presentes no dado 29, embora façam ecos às discussões presentes também em Tyler (1979), há uma associação tímida às discussões de Bloom (1972), que propõe uma taxonomia dos objetivos educacionais a partir de dois “domínios”, a saber: o cognitivo e o afetivo.

Face a esse diálogo com o discurso acadêmico para a proposição de critérios à elaboração de conteúdos, cumpre-nos destacar que, além desse tipo de discurso, o oficial, que se dava em nível nacional por meio de documentos orientadores publicados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) cumpria a mesma função, pois refratava as discussões de Tyler (1979) e de Bloom (1972) em documentos oficiais que visavam a orientar as redes de ensino na organização do “Currículo Comum”, preconizado pela Resolução 8/71, de modo a priorizar os conteúdos por meio de critérios advindos dos estudos divulgados por esses dois autores estadunidenses:

Quadro 39. Dado 31 - Atravessamento de discursos oficiais em instâncias diversas (MEC)



Equipe Tecnica

Célia Pereira Maduro
Chefe da Área de Assuntos Pedagógicos — até 28/4/76

lima Passos Alencastro Veiga
Chefe da Área de Assuntos Pedagógicos — a partir de 2o/4/76

Amabile Pierroti Ambrosina da Costa
Coradi Consuelo Pereira Castejón
Laudiene Maria Coutinho Vieira
Luiza Maria da Rocha Nogueira
Marlene Emilia Pinheiro de Lemos
Maria Nébia Gadelha dos Santos
Marli Moller Regina Celi Nogueira
Rita Xavier Barreto

Consultores

Maria Amélia Azevedo Goldberg
— Doutora em Educação

Maria da Glória B. Pimentel
— Coordenadora da Habilitação de Orientação Educacional do Curso de Pedagogia da Pontifícia Católica de São Paulo.

Regina Helena Zerbini Denigres
— Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Uni versidade Mackenzie*.

Dale L. Knapp
— Ph. D — Especialista em Currículo

Revisão e Reformulação, após validação

Thereza Penna Firme - PhD Zélia
Domingues Mediano — PhD
Godeardo Baquero Miguel — PhD
Maria Nébia Gadelha dos Santos
— Mestra em Currículo e Instrução
— Técnica em Assuntos Educacionais/MEC
Ambrosina da Costa Coradi
— Assessora Técnica

INDICE

1. Introdução 15
2. Filosofia Educacional X Objetivos Curriculares 15
3. O que é Objetivo Curricular 16
4. Tipos de Objetivo Curricular 18
5. As características de um Objetivo Curricular Válido 25
6. Relações entre as Dimensões ou Características de um Objetivo Educacional Válido 32
7. Conjugando Relevância e Realismo 34
8. Considerações Finais 36
9. Bibliografia 38

DECISÕES RELATIVAS AO CONTEÚDO CURRICULAR

1. Introdução 41
2. Seleção do Conteúdo do Currículo 42
3. Equilíbrio entre a Profundidade e o Alcance dos Conteúdos Curriculares 50
4. Organização do Conteúdo Curricular 64
5. A Função de uma Disciplina 72
6. Integração do Conteúdo Curricular 73
7. Bibliografia 82

DECISÕES RELATIVAS A METODOLOGIA CURRICULAR

1. Introdução 85
2. Princípios e Estratégias de Mudança 87
3. Relação entre Currículo e Ensino: as Estratégias Curriculares e de Ensino 91
4. Princípios para Seleção de Estratégias de Ensino 92
5. Bibliografia 98

DECISÕES RELATIVAS A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Introdução 101
2. Situação-problema 104
3. Avaliação da Aprendizagem 114
4. Técnicas e Instrumentos de Avaliação 130
5. A Construção de Testes pelo Professor 139
6. A Avaliação de Comportamentos Afetivos 170
7. Avaliação de Comportamentos Psicomotores 175
8. Conclusões e Recomendações 194
9. Bibliografia 197

Fonte: BRASIL, 1979, p. 13, 14 e 124

Como podemos observar, os entremeios de esferas diversas em discursos oficiais também se materializam em enunciados constantes no *Programa de 1985*. O discurso oficial do MEC, promovido por meio desse documento de 1979, assim

como o do *Programa de 1985*, está completamente irmanado ao acadêmico, que **repete as teorias de autores estadunidenses**, promovendo um “efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material” (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

Os signatários do documento do MEC, de 1979, cujos créditos revelam uma minibiografia, indicam um **efeito de sentido de autoridade** para tratar do assunto (doutora em educação, especialista em currículo etc.). Por isso, quando refratam teorias da educação em um documento de orientação federal, corroboram para demarcar o discurso acadêmico, espelhando-o como discurso oficial.

No que diz respeito à perpetuação desse discurso, é comum encontrarmos, ainda hoje, em um cenário dominado por propostas neoliberais, o fato de que Bloom (1972) ainda continua sustentando muitas práticas de construção curriculares, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), e programas de avaliação em larga escala, que do ponto de vista de linguagem, surgem como algo novo ou revestidos de discurso científico da educação.

Ao rastrear os enunciados destacados no dado 29 (Quadro 37), identificamos que a ideia de **formulações de referência e de origem** precisam ser mais bem discutidas, uma vez que alguns conceitos “retrabalhados” dessa época chegam à atualidade como algo “novo” ou, como preferimos chamar, criam um efeito soteriológico, prometendo uma salvação para o caos na educação por meio de estratégias baseadas em estudos que merecem mais discussão e aprofundamento memorial.

Mortatti (2014) problematiza essa relação entre discurso acadêmico e discurso oficial, classificando-a como “promíscua”. Em que pese o fato de o adjetivo soar bastante contundente, é importante lembrar que alguns discursos oficiais, apoiados em uma visão questionável de cientificidade relacionada à área da educação, fazem desdobrar ações nas escolas e que, muitas vezes, são cristalizados, deturpados por meio de um processo de desmemória, como lembra Paveau (2015).

As reformulações de um discurso-origem (acadêmico) são tomadas para legitimar ações no âmbito oficial que desencadeiam dispersões teóricas e desembocam em políticas públicas que servem, muitas vezes, ao controle e às

formações ideológicas que perpassam e constituem diversas gestões partidárias (da esquerda à direita).

No dado 31 (Quadro 39), o índice do documento do MEC apresenta instruções quanto à construção de objetivos e de “sequencialização” de conteúdos, especialmente quando nomeia seções da introdução como: "O que é Objetivo Curricular", "Tipos de Objetivo Curricular", "As características de um Objetivo Curricular Válido", “Seleção de Conteúdo do Currículo” e “Organização do Conteúdo Curricular”. Essa memória de construção de objetivos e conteúdos retornará anos depois, quando o Brasil volta a discutir uma *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC. Entretanto, dispersado como discurso oficial do MEC, em 1979, alcançou os documentos curriculares de 1981 e de 1985 da RMESP, além de outros que analisaremos mais adiante.

Para finalizar a seção “a escola que queremos”, o discurso oficial explica por que, além de definir os conteúdos a partir dos critérios estabelecidos no dado 29 (Quadro 3), o documento também precisava justificar por que, a despeito dos conteúdos prescritos, haveria uma discussão de natureza metodológica. No discurso oficial, o trabalho do professor é alvo de registro, buscando estratégias linguístico-discursivas que imbricam os discursos **acadêmico e jurídico-legais** por meio da **repetição** e do **prolongamento,** determinando em um “manifesto” o *modus operandis* como professor, alunos e conhecimentos deveriam interagir. Para tanto, **palavras englobantes** e **caracterizadores** são utilizadas em substituição à prescrição:

Quadro 40. Dado 32 - Palavras englobantes para oficializar ação de professor

O trabalho docente põe em andamento esse processo de mediação, na medida que o professor garante a ligação dos conteúdos com as condições de aprendizagem apresentadas pelo aluno (conhecimentos prévios, experiências, prática de vida material, etc.). O trabalho docente consiste de todas as condições e meios que vão garantir o encontro do aluno com as matérias do estudo. Consiste, basicamente, de três momentos interligados: o planejamento didático, a realização e a avaliação do ensino. [...] Portanto, o trabalho docente abrange o domínio de:

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 4

Os verbos, que **englobam** e **caracterizam** o trabalho docente, também situam o possível professor (leitor esperado do documento), que eventualmente não tenha compreendido ou esteja à margem dessas caracterizações, como um profissional inconsistente, não abrangido e que não coloca as aprendizagens em andamento. Essa estratégia linguístico-discursiva englobante teria função de facilitar o trabalho do professor, conforme evidencia o dado a seguir:

Quadro 41. Dado 33 – o discurso de facilitação ao trabalho do professor

Com isso pretendeu-se, por um lado, facilitar o trabalho do professor, apontando algumas alternativas na abordagem metodológica dos conteúdos e, por outro lado, oferecer material para sua análise e reflexão quando desejar optar por outros caminhos não previstos neste programa.

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 6

Por fim, o discurso oficial, mesmo utilizando todas as estratégias e o manifesto analisados nesta seção, vale-se de uma **estratégia linguístico-discursiva que se aproxima dos professores por meio de um processo de identificação profissional**, inclui esses profissionais no lugar daqueles que precisam de ajuda para "compreender" e, por conseguinte, "colocar em ação os conteúdos" em sala de aula. Nesse processo, utiliza-se de palavras que se aproximam dos docentes, mas, ao mesmo tempo, subjugam o professor.

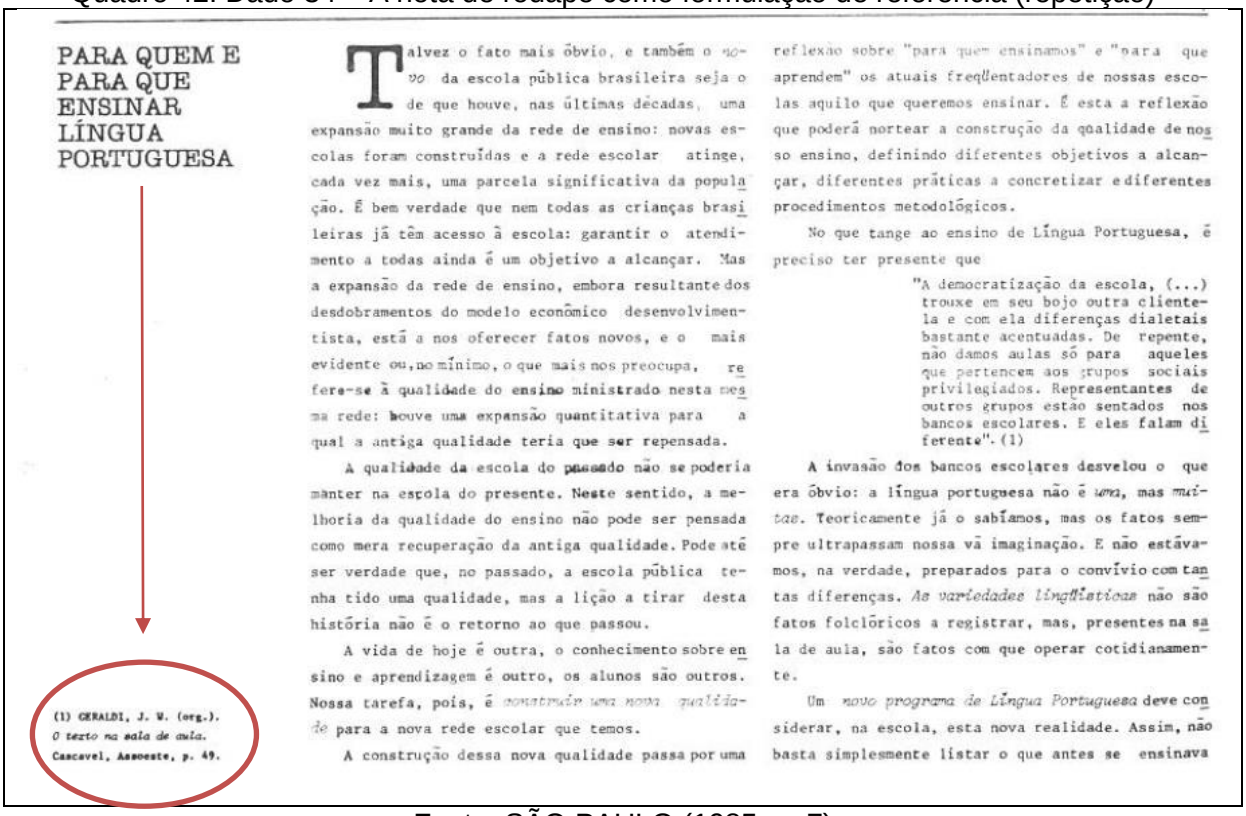
3.2.2.3 Os discursos acadêmico e oficial ou da repetição como estratégia

O discurso acadêmico, no *Programa de 1985*, cumpre a função de articular memória e interdiscurso a partir do que Courtine (2014) chamou de **formulação-origem**. Como já dissemos, não se trata de discurso adâmico, mas de elos memoriais que, por meio de constelações de enunciados, conseguimos identificar origens de processos e produtos discursivos que se imbricam em materialidades linguísticas diversas.

A partir da página 7, o documento em análise muda completamente o tom de carta e o de manifesto e passa a se configurar como discurso acadêmico, que entremeado com o oficial, resgata a possibilidade de introduzir, no *Programa de 1985*, a ideia de conteúdos selecionados e organizados por série, incluindo uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa. A seção recebe o nome de *PARA*

QUEM E PARA QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA, sendo que, logo abaixo da coluna destinada ao título, consta uma referência teórica citada como nota de rodapé:

Quadro 42. Dado 34 – A nota de rodapé como formulação de referência (repetição)[37]



PARA QUEM E PARA QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA

Talvez o fato mais óbvio, e também o *novo* da escola pública brasileira seja o de que houve, nas últimas décadas, uma expansão muito grande da rede de ensino: novas escolas foram construídas e a rede escolar atinge, cada vez mais, uma parcela significativa da população. É bem verdade que nem todas as crianças brasileiras já têm acesso à escola: garantir o atendimento a todas ainda é um objetivo a alcançar. Mas a expansão da rede de ensino, embora resultante dos desdobramentos do modelo econômico desenvolvimentista, está a nos oferecer fatos novos, e o mais evidente ou, no mínimo, o que mais nos preocupa, refere-se à qualidade do ensino ministrado nesta mesma rede: houve uma expansão quantitativa para a qual a antiga qualidade teria que ser repensada.

A qualidade da escola do passado não se poderia manter na escola do presente. Neste sentido, a melhoria da qualidade do ensino não pode ser pensada como mera recuperação da antiga qualidade. Pode até ser verdade que, no passado, a escola pública tenha tido uma qualidade, mas a lição a tirar desta história não é o retorno ao que passou.

A vida de hoje é outra, o conhecimento sobre ensino e aprendizagem é outro, os alunos são outros. Nossa tarefa, pois, é *construir uma nova qualidade* para a nova rede escolar que temos.

A construção dessa nova qualidade passa por uma reflexão sobre "para quem ensinamos" e "para que aprendem" os atuais freqüentadores de nossas escolas aquilo que queremos ensinar. É esta a reflexão que poderá nortear a construção da qualidade de nosso ensino, definindo diferentes objetivos a alcançar, diferentes práticas a concretizar e diferentes procedimentos metodológicos.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é preciso ter presente que

> "A democratização da escola, (...) trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente". (1)

A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é *uma*, mas *muitas*. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferenças. *As variedades lingüísticas* não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente.

Um *novo programa de Língua Portuguesa* deve considerar, na escola, esta nova realidade. Assim, não basta simplesmente listar o que antes se ensinava

(1) GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, p. 49.

Fonte: SÃO PAULO (1985, p. 7)

A referência, como podemos observar, é um livro organizado e publicado em 1984 por um dos assessores que produziu o documento curricular, isto é, o professor João Wanderley Geraldi. Conhecida até os dias de hoje por representar um marco teórico no ensino de língua portuguesa, a publicação conta com um artigo da outra assessora, a professora Lilian Lopes Martin da Silva. Trata-se, de partida, de uma **estratégia linguístico-discursiva** de buscar uma **formulação-origem** por meio da **citação em nota de rodapé**. Isso significa dizer que a referência que

[37] Nosso objetivo com este dado é apenas destacar a relação entre título da seção do documento com a imediata citação de texto teórico abaixo e, por isso, queremos chamar a atenção do leitor para não se preocupar com a leitura integral do texto que se apresenta ao lado direito, que não se mostra completamente legível devido às condições materiais do documento analisado.

sustentará a seção em análise é esse livro, que já circulava um ano antes de o documento curricular ser enviado às escolas.

Como se sabe, o livro *O texto na sala de aula* ainda é uma referência teórica importante para os estudos e práticas dedicadas ao ensino de língua portuguesa. Para Mortatti (2014), a publicação revelou-se com uma "revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil" (MORTATTI, 2014, p. 5). A referida professora, inclusive, 30 anos depois da primeira edição do livro, organizou uma publicação inteiramente dedicada a homenagear o organizador de *O texto na sala de aula*. Nessa homenagem, a professora Luzia de Fátima Paula (2014) realizou uma entrevista com o professor João Wanderley Geraldi e em uma das perguntas ele menciona o documento curricular em análise:

Quadro 43. Dado 35 – Documentos curriculares e o prolongamento de referências

L.: A partir de 1997, a coletânea passa a ser editada pela Ática. Por que essa mudança de editora? Tem a ver com o sucesso editorial da coletânea, ou da proposta de ensino de língua portuguesa nela contida? **J.W.G.**: Creio que resulta do sucesso da coletânea, que teve influência na elaboração das propostas curriculares estaduais a partir dos anos de 1985, movimento iniciado pela secretaria de educação do município de São Paulo [...]

Fonte: PAULA, 2014, p. 187

A explicação para o sucesso da coletânea de artigos existentes em *O texto na sala de aula*, registrada pelo próprio professor João Wanderley Geraldi, permite-nos afirmar outra faceta que enreda a memória discursiva no que diz respeito à produção de documentos curriculares como discurso oficial entremeado pelo acadêmico, ou seja: "discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer" (COURTINE, 2014, p. 105-106).

Obviamente o prolongamento e o sucesso de um texto teórico não se limitam ao fato de estarem registrados em um documento curricular, mas esse registro abre portas e chega a espaços, muitas vezes, não ocupados pelas referências teóricas: a sala de aula e a sala dos professores. A ideia de que esses "discursos permanecem ditos e ainda estão a dizer" retratam bem essa conjugação, às vezes, promíscua como disse Mortatti (2014), entre o discurso oficial e o acadêmico.

Retomando o a seção específica do documento curricular em análise, que trata de ensino de língua portuguesa, encontramos um discurso oficial que **repete** o acadêmico e introduz marcas teóricas ainda pujantes na atualidade, tais como:

Quadro 44. Dado 36 – Análise da seção introdutória específica de língua portuguesa

Nossas análises	Excertos do Programa de 1985
Deslocamento metodológico sob influência de modelo de aprendizagem interacionista (construtivismo), ensejando o para quem se ensina língua e não somente o quê, sobretudo quando se considera a ocupação de bancos escolares por uma "parcela significativa da população que não permanecia na escola". Tudo isso acentuado com um discurso, às vezes violento e insurgente, do **novo em detrimento do antigo.** Nesse aspecto, vale ressaltar que o construtivismo avançou no Brasil, ocupando um espaço dominado pelo que convencionamos chamar de "tradicional", opondo-se radicalmente a esse por meio de discursos que rivalizavam o novo *vs.* obsoleto e, além disso, não nos esqueçamos do momento histórico que circundava a produção do documento: aspirações de novos tempos democráticos.	*Talvez o fato mais óbvio, e também o novo da escola pública brasileira seja o de que houve, nas últimas décadas, uma expansão muito grande da rede de ensino: novas escolas foram construídas e a rede escolar atinge, cada vez mais, uma parcela significativa da população.* [...] *A vida hoje é outra, o conhecimento sobre ensino e aprendizagem é outro, os alunos são outros. Nossa tarefa, pois, é construir uma nova qualidade para a nova rede escolar que temos.* [...] *A construção dessa nova qualidade passa por uma reflexão sobre "para quem ensinamos" e "para que aprendem" os atuais frequentadores de nossas escolas aquilo que queremos ensinar.* [...] *Um novo programa de Língua Portuguesa deve considerar, na escola, esta nova realidade.* [...] *Uma nova realidade exige novos caminhos, e novos caminhos só serão construídos se tivermos claro para que ensinar o que ensinamos.*

Nossas análises	Excertos do Programa de 1985
O reconhecimento das **variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa**, como resultado dos influxos de pesquisas, possivelmente, da introdução da linguística nos cursos de formação de professores, com especial enfoque nos estudos da sociolinguística, mas reconhecendo que tal necessidade de inclusão de outras variedades advém da classe social dos alunos que passaram a frequentar a escola.	*A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma, mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassaram nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferenças. As variedades linguísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente.*
Opção explícita pelo ensino de "norma culta" e/ou de "língua-padrão", reconhecendo que as variedades linguísticas se interpenetram. Essa opção revela uma preocupação de tensionar o "novo" em detrimento do "antigo", de reconhecer a realidade linguística dos alunos que passaram a frequentar as escolas, mas permanece a valorização do que o documento, com certa confusão teórica ainda, chamou de "norma culta"	*Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar*[38]*, mas também preservar a variedade linguística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade cultua da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que permitam dizer: aqui começa uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade.* [...]

[38] Neste ponto, o *Programa de 1985* rivaliza com outras discussões que prolongaram essa discussão em outros tempos, como o artigo produzido pelo professor Valdir Heitor Barzotto (2004), que defende a tese de que, a esse respeito, não se trata de somente de "nem respeitar, nem valorizar, nem de adequar as variedades linguísticas, mas de incorporá-las ao ensino de língua portuguesa". Isso tudo reforça o caráter de prolongamento dos discursos quando se trata da junção do discurso oficial com o acadêmico.

Nossas análises	Excertos do Programa de 1985
ou de "língua-padrão". Esse registro opcional do documento revela o quanto o **interdiscurso** está intimamente ligado às formações discursivas e ideológica para produzir o **aí-já-dito** ou **pré-construído** com a **articulação** de um novo (PÊCHEUX, 2009). Isso tudo forma um "todo complexo com dominante" (PÊCHEUX) da memória prolongada com a tradição do ensino de língua portuguesa, que é muito forte do ponto de vista ideológico, retomando o ideário de lutas de classes e situando o documento numa teoria crítica de currículo.	*Por quê e para que, então, privilegiar no ensino a chamada língua-padrão? Porque há diferentes avaliações e valorizações sociais entre variedades linguísticas e não podemos bloquear às camadas populares, o direito de ser apropriarem também da variedade linguística socialmente mais valorizadas, posto que esta é a forma usada, inclusive, para expressão dos direitos e deveres do cidadão. Neste sentido, é preciso não mais calarmos as vozes que falam diferente, pela simples razão de falarem diferente. Defendemos, assim, o ensino de língua padrão como compromisso político fundamental da escola com as crianças e jovens dos setores majoritários da sociedade.*
Instauração de uma **formação discursiva** relativamente nova a partir da introdução de conceitos importantes da Análise do Discurso para lidar com processos de ensino, aproximando-os de discussões mais práticas do ensino de língua portuguesa, notadamente pela **retomada**, embora implícita, de contribuições de Mikhail Bakhtin, do qual o Brasil iniciava um processo de recepção – ainda confuso – de suas discussões. Isso tudo revela um entremeio que conjuga interdiscurso e memória discursiva por meio de	*Consideramos a interação verbal como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também como o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, e se é pela interação com os outros que nos constituímos como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau.* [...] *a relação dialógica entre adulto-criança não é nunca uma relação em que apenas um fala. Se assim fosse a criança jamais aprenderia a falar. Assumamos, então, este primeiro princípio: AS ATIVIDADES*

Nossas análises	Excertos do Programa de 1985
formações discursivas e ideológicas, somando-se aos "discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer" (COURTINE, 2014, p. 105-106), além disso, reforça o caráter prescritivo do discurso oficial por meio do verbo "devem".	*LINGUÍSTICAS DEVEM SER VERDADEIRAS ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E NÃO EXERCÍCIOS DE SIMULAÇÃO DE ATIVIDADES LINGUÍSTICAS*[39]*.*
Assunção de que o ensino de língua portuguesa precisa ser organizado por meio de práticas de linguagem e, neste momento, a estratégia linguístico-discursiva de **formulação-origem repete** toda a discussão do artigo "Unidades Básicas do Ensino de Português", de João Wanderley Geraldi (1984), que compõe a coletânea de artigos *O texto na sala de aula***,** no qual o referido autor propõe que o ensino de língua portuguesa seja organizado por meio de: prática de leitura de leitura de textos (p. 50), prática de produção de textos (p. 54) e prática de análise linguística (p. 63). No *Programa de 1985*, as páginas 12 e 13 se dedicam a explicar cada uma dessas práticas, **repetindo e ampliando** o que foi explicitado	*A estas considerações preliminares restaria acrescentar algumas observações específicas válidas para todas as séries do primeiro grau, quanto à prática de leitura de textos, à prática de produção de produção de textos, à prática de análise linguística de textos e às orientações metodológicas que acompanham cada uma delas.*

[39] Optamos por manter o dado em caixa alta, conforme estava no documento impresso.

Nossas análises	Excertos do Programa de 1985
no artigo supracitado.	
Influência e consequente **adesão implícita ao modelo de aprendizagem interacionista**, notadamente chamado de **construtivista**, que estava em voga à época como opção alternativa de oposição ao tradicional, especialmente nos parágrafos que se referiam à alfabetização. Essa influência e adesão registrada no discurso oficial por meio do acadêmico demonstra a **ideia de pré-construído do interdiscurso ligada ao prolongamento da memória discursiva:** "a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível" (PÊCHEUX, 2015, p. 47).	*O mesmo sucede em relação à linguagem escrita. Sabe-se hoje, graças a inúmeros trabalhos da área de alfabetização, que, ao entrar na escola, as crianças já têm hipóteses sobre a escrita e sobre as atividades de ler e escrever a elas relacionadas.* *O que estes trabalhos têm apontado é que, no processo de aquisição da língua escrita, a criança passa por uma série de etapas evolutivas, que vão desde um estágio onde a escrita e desenho não são diferenciados, até um ponto no qual a criança elabora uma hipótese alfabética sobre a escrita.* *O momento cronológico do aparecimento dessas diferentes etapas evolutivas não é o mesmo para todas as crianças. Ao iniciar a primeira série, algumas estarão em estágios avançados desse desenvolvimento; outras estarão mais próximas do início dessa trajetória e, talvez, longe de compreender a relação entre as diferenças entre a linguagem oral e a escrita.*

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 7-14

Dando prosseguimento, procederemos às análises que constituem parte integrante do *Programa de 1985*, destacaremos dados que nos levam a considerar um esforço por parte do discurso oficial de se afastar da prescrição e da listagem de conteúdos para serem ensinados no componente de língua portuguesa. Diferentemente, do *Programa de 1981*, o de 1985 **rompe** com o modelo de

exposição dos conteúdos, situando-os, primeiramente, a partir das três práticas de linguagem discutida no Quadro 44.

Temos, então, um processo de memória discursiva que se vale de **desancoragem** e de **disjunção**, discutidas por Paveau (2015). As práticas organizam, no documento, alguns conhecimentos do componente de língua portuguesa, o que nos permite afirmar que a desancoragem e a disjunção do *Programa de 1981* coexistem com a **ancoragem** e a **subjetivação memorial**, criando "um todo complexo com dominante", portanto, ligado à formação discursiva e ao interdiscurso, que não se pretende prescritivo, tradicional ou "listador de conteúdos" apenas. Quer-se, ao contrário, **sugerir orientações** para que os professores **coloquem em prática** os conteúdos a seguir ao longo das 4 (quatro) séries do 1º grau:

Quadro 45. Dado 37 - Organização do *Programa de 1985* por práticas de linguagem

Prática de leitura de textos	Prática de produção de textos	Prática de análise linguística
Ouvir	**Oral**	Aspectos de estrutura textual
Assistir	**Escrita**	Aspectos morfossintáticos
Textos curtos	Narrar e comentar	Aspectos ortográficos
Textos longos	Escrever textos narrativos	
Textos informativos	Escrever textos informativos	
Textos dissertativos	Escrever textos dissertativos	
Textos poéticos	Escrever textos poéticos	
Textos instrucionais	Escrever textos instrucionais	
Por meio de:	Escrever textos práticos	
Leitura-Prazer	Resumir textos	
Leitura-Estudo de Texto	Organizar e participar de debates	
Leitura Pretexto	Realizar entrevistas	
Leitura Busca de Informações		

Fonte: SÃO PAULO, 1985

Todos esses conhecimentos, organizados por práticas de linguagem propostas no artigo “Unidades Básicas do Ensino de Português”, por Geraldi (1984), no *Programa de 1985* são justapostas por orientações metodológicas ao lado direito e os conteúdos pormenorizados, indicando a série do 1º grau que deveriam ser ensinados em uma tabela, na qual o “X” demonstra um caráter prescritivo e linear dos conhecimentos acumulados para o ensino de língua portuguesa.

Essas organização e disposição dos textos do documento curricular nas páginas demonstram que desancoragem, ancoragem, disjunção e subjetivação memorial coexistem, inclusive, no leiaute apresentado pelo discurso oficial. Pretende-se afastar da listagem tradicional de conteúdos, mas a forma e a opção pela língua-padrão (ainda que retrabalhada metodologicamente) ainda estão presentes e resistem como formações discursiva e ideológica por meio do interdiscurso e da memória:

Quadro 46. Dado 38 – Ancoragem, disjunção e desancoragem na disposição dos conteúdos

Assim, não basta simplesmente listar o que **antes** se ensinava em Língua Portuguesa, redistribuindo os chamados conteúdos nas diferentes séries do primeiro grau, deslocando no tempo de escolarização conteúdos de uma série para a outra.

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 8

DESANCORAGEM

DISJUNÇÃO

I - Considerações Gerais

Este documento tem como objetivo apresentar uma distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa, pertinentes às oito séries do primeiro grau, de modo a possibilitar ao professor um trabalho sistemático em que os níveis e as dificuldades da experiência verbal percorram um caminho evolutivo, no sentido de conduzir o aluno a um maior desempenho da linguagem.

Fonte: autor da tese

O quadro anterior ilustra, por meio do advérbio **antes,** como se desencadeia esse processo simultâneo de **desancoragem** e de **disjunção** do que havia sido produzido anteriormente. Além disso, permite-nos depreender efeitos de sentidos de desligamento e crítica a um modelo anterior que “distribuía conteúdos de língua portuguesa”, uma vez que o *Programa de 1985* não estava apenas preocupado em listar, mas apresentar um “novo” paradigma. O uso de “antes” também coloca tudo o que vinha acontecendo anteriormente em um tempo passado e, em virtude disso, cria sentidos negativos para o passado, relegando-o à ideia de obsolescência, tradicional ou ultrapassado.

Esses movimentos de desancoragem e de disjunção, discutidos por Paveau (2015), no que diz respeito ao discurso oficial, são recorrentes na produção de documentos curriculares, especialmente dessa época. O diferente do “antes” se opunha à listagem dos conteúdos, mas mantinha os aspectos de linearidade e de progressão, já discutidos anteriormente.

Pela análise dos dados, o que, de fato, se diferencia dos documentos anteriores é a necessidade de incluir um espaço no documento, ou seja, no discurso oficial, para “sugerir” **orientações metodológicas** aos professores, sob a justificativa de que tais orientações serviam de ampliação aos famigerados conteúdos listados ao lado direito da página, conforme o dado a seguir:

Quadro 47. Dado 39 - Exemplo dos conteúdos com as orientações metodológicas

PRÁTICA DE LEITURA

OUVIR:

	5a.	6a.	7a.	8a.
poemas;	X	X	X	X
narrativas;	X	X	X	X
palestras;	X	X	X	X
noticiários;	X	X	X	X
debates;	X	X	X	X
reportagens;	X	X	X	X
discursos;	X	X	X	X
músicas.	X	X	X	X

ASSISTIR A:

filmes;	X	X	X	X
telenovelas;	X	X	X	X
peças teatrais.	X	X	X	X

LER:

LÍNGUA PORTUGUESA - 15

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O ouvir e o assistir a *estão arroladas, neste programa, na prática de leitura porque, tanto o* ato de ouvir como o de assistir a *implicam em uma atribuição de significação, tanto quanto o* ato de ler um texto escrito.

Engloham o ler outras linguagens *- propagandas, cartazes... - significativas para a comunicação e a interação com o outro, embora o papel da escola seja o de privilegiar a leitura de textos escritos.*

Não se constituem, necessariamente, em atividades isoladas; podem permear outras leituras ou outras atividades de língua, especialmente as relacionadas à produção oral de texto.

- Propiciar espaço para o aluno *ouvir/ver o outro* - professor e/ou colegas, em sala de aula - bem como propor atividades extra-classe, através da indicação de filmes, palestras, noticiários reportagens..., criando um clima de respeito, em que opiniões e sentimentos diversos surjam, pois cada leitor pode *ouvir/ver* um mesmo texto de modos diferentes.
- Favorecer o surgimento de comentários espontâneos e troca de idéias sobre as "leituras" realizadas.
- Propor atividades posteriores às "leituras" realizadas:
  . debates;
  . entrevistas;
  . dramatizações;
  . outras.

A prática de leitura de textos compreende fundamentalmente dois tipos de textos: o texto longo *(romances, novelas, peças teatrais) e o* texto curto *(pequenas narrativas, dissertações, poemas, textos informativos e instrucionais).*

Em relação aos textos longos, o programa não aponta diferenciação por série,

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 15.

As orientações, ao longo de todo o documento, foram produzidas a partir de duas principais estratégias linguístico-discursivas. Primeiramente, explicam-se, do ponto de vista teórico, as práticas de linguagem que desdobra(riam) os conteúdos ao lado esquerdo da página, listados por série, apesar da crítica do documento. Em seguida, são construídos períodos iniciados por **verbos no infinitivo** que cumprem uma **função imperativa**.

Esse uso do modo imperativo atenua a prescrição que está ali, transparente, mas que insiste em dissimular uma formação discursiva (PÊCHEUX, 2009, p. 149) de discurso oficial, que de alguma forma prescreve e ordena ações a serem desempenhadas ou desenvolvidas pelos sujeitos que leem o documento. Os verbos utilizados, em sua maioria, apontam também para uma aproximação com o modelo interacionista de aprendizagem com alta aderência por parte da academia, o construtivismo, tais como: favorecer, propiciar, propor, oportunizar, criar oportunidades, promover, sugerir, escolher, decidir com os alunos, construir etc.

Finalmente, a bibliografia do documento em análise, diferente *Programa de 1981*, apresenta um universo de nomes de estudiosos da área de ensino de línguas, alguns desses conhecidos até os dias atuais, e promove um **apagamento das gramáticas tradicionais** que teriam servido de base até aquele momento nessa discussão curricular e discurso oficial para o componente de língua portuguesa, o que promove um efeito de sentido de distanciamento dessa visão de ensino. Além disso, **apaga-se também qualquer referência a documentos oficiais anteriores**, reforçando o mesmo efeito de sentido exposto para as gramáticas tradicionais:

Quadro 48. Dado 40 - Bibliografia do *Programa de 1985*

BIBLIOGRAFIA

CADERNOS CEDES. *Recuperando a alegria de ler e escrever*, São Paulo, nº 14, Cortez, 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis' ... a redação na escola*, São Paulo, Martins Fontes, 1984.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula - leitura e produção*, Cascavel, ASSOESTE , Campinas, Unicamp, 1984.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*, São Paulo, Martins Fontes, 1985.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*, São Paulo, Ática, 1985.

LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas, Associação de Leitura do Brasil/Mercado Aberto, nº zero, 01 , 02, 03, 04 e 05.

LEMLE, Miriam. *Unidade ou multiplicidade lingüística para a Língua Nacional?*, Revista Brasileira' de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 64, - (147): 70 - 76, maio/agosto, 1983.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*, Porto Alegre, L & PM, 1985.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?*, São Paulo, Brasiliense.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*, São Paulo, Summus, 1982.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura e realidade Brasileira*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

VANOYE, Francis. *Usos de linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*, Trad. e adap. de Clarisse M. Sabóia, São Paulo,Martins Fontes, 1979.

ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

Fonte: SÃO PAULO, 1985, p. 49.

Esse aspecto nos permite retomar o que Paveau (2015, p. 237) chamou de **amemória discursiva**, que nada mais é do que “um apagamento, consciente ou inconsciente, de um passado ou de um legado discursivo, de ‘formulações-origem’ sobre as quais o falante não gostaria de ter mais nada que dizer”.

Por fim, vale ressaltar que não encontramos qualquer referência bibliográfica à Emília Ferreiro nessa seção, embora o Quadro 44 (Dado 36) aponte a opção implícita ao modelo construtivista de alfabetização, o que revela esse mesmo apagamento a que se referiu Paveau (2015) no trecho anterior. Os motivos podem ser diversos: desde um esquecimento corriqueiro à ideia de que os assessores do

documento poderiam não querer “ter mais nada que dizer”, para retomar Courtine (2014) sobre essa formulação-origem.

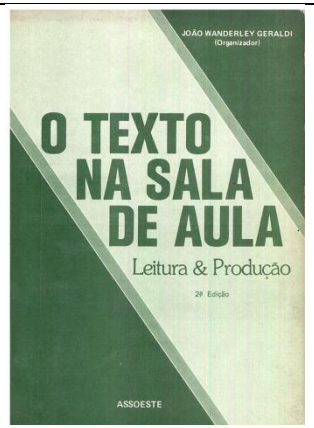
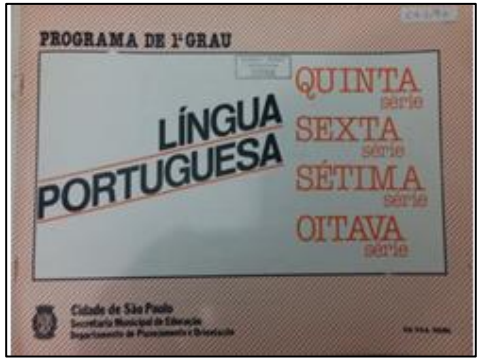
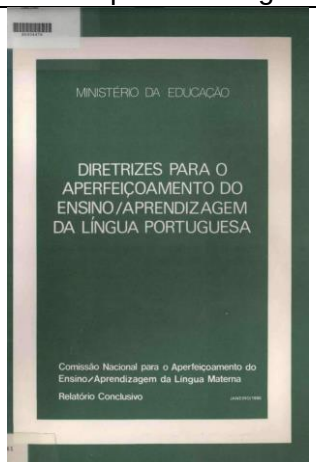
3.2.2.4 Elos de memória a partir do *Programa de 1985*

Para finalizar as análises deste documento, como discutimos anteriormente, o *Programa de 1985* produziu uma cadeia memorial que, ao mesmo tempo, atraiu e fez orbitar sobre ele uma série de publicações acadêmicas que pululavam à época. Para Paveau (2015), trata-se de um elo memorial e, para nós, ao produzir uma cadeia que atrai outros discursos e cria outros a partir dele, o *Programa de 1985* revela que o discurso oficial é transverso ao acadêmico e promove um “um todo com complexo dominante” (PÊCHEUX, 2009, p. 149) por meio do que chamamos nesta pesquisa de interdiscurso.

Esse interdiscurso é promovido por meio da conjugação de diversos rastros e materialidades linguísticas que transitam entre o discurso acadêmico e o oficial. Notadamente, representando a **faceta acadêmica**, temos a recorrente produção de livros que circulam nas universidades, conhecidos por comporem o **universo dos textos teóricos**. Já no que diz respeito à faceta oficial, temos os documentos produzidos pelas instâncias enunciadoras reguladoras e autoras desse discurso, as Secretarias de Educação e o Ministério da Educação, que se valem de **“autoridades”** para assinar a autoria de tais documentos.

A seguir, ilustraremos como esse elo **desencadeou e fez perpetuar** uma **memória discursiva** de documento curricular aliado ao discurso acadêmico em diversas esferas e níveis:

Quadro 49. Dado 41 – Elo memorial antes e depois do Programa de 1985

			
1984	**Dezembro de 1985**	**Janeiro de 1986**	**1986**
Este livro marca o registro de uma **“formulação-origem”** a partir de discussões teóricas sobre o ensino de língua portuguesa, as quais têm sido (re)apresentadas, (re)validadas e, inclusive, “vulgarizadas” até os dias atuais .	**Repete** diversos aspectos tratados na coletânea de artigos do livro *O texto na sala de aula*, especialmente aquele que promove uma discussão sobre “Unidades Básicas do Ensino de Português”, notadamente as práticas de: leitura de textos, produção de textos e de análise linguística.	**Repete** os mesmos aspectos explicitados em relação ao *Programa de 1985*, mas amplia para todos os níveis e etapas em que se ensina a língua portuguesa. Na comissão que assinou este documento, que prima pelo discurso oficial, também estava o professor João Wanderley Geraldi.	Neste livro, rompe-se com o tom prescritivo e acadêmico perpetrado até agora, pois é constituído de relatos de práticas e reflexões que colocam em funcionamento algumas propostas teórico-práticas discutidas em *O texto na sala de aula*, **repetindo** esse **elo memorial sempre** a partir do conteúdo registrado em 1984.

Fontes: GERALDI, 1984; SÃO PAULO, 1985; BRASIL, 1986; SILVA, MOYSÉS, FIAD e GERALDI, 1986.

3.3 Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de Português

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento *Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de Português*, de 1987. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Programa de 1987*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP em abril de 1987.

3.3.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Programa de 1987

O ano de 1987 representou para os brasileiros um tempo de mudanças, pois, como sabemos, em 01 de fevereiro de 1987, foi fundada a Assembleia Nacional Constituinte que deu origem à Constituição Federal de 1988, vigente até a atualidade em nosso país. Antes desses fatos marcantes para a democracia brasileira, na contramão dos movimentos que aspiravam a mudanças, depois de um longo período de ditadura, o munícipio de São Paulo elegeu Jânio da Silva Quadros em 1986, uma figura polêmica e afeita a factoides midiáticos, os quais enredavam a polarização e a salvação do Brasil diante de uma suposta ameaça comunista. Venceu, nas disputas, o então senador Fernando Henrique Cardoso e recebeu o cargo das mãos de Mário Covas, seu antecessor.

Ao assumir a Prefeitura de São Paulo, Jânio Quadros decidiu impetrar ações pouco democráticas sob a égide de combater ameaças comunistas, contra as quais ele iria investir forças a instituições e sujeitos que, em sua avaliação, se parecessem com qualquer uma das famigeradas ameaças. Um de seus primeiros atos é este, que transcrevemos a seguir dada a inelegibilidade do dado no texto impresso:

Quadro 50. Dado 42 – Ordem interna de Jânio Quadros para recolher o *Programa de 1985*

ORDEM INTERNA Nº 38/86-PREF.
Data: 29 de Janeiro de 1986
Dirigida à: Secretaria Municipal de Educação
Dr. Paulo Zingg

JÂNIO DA SILVA QUADROS, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei,

DETERMINA:

1 - Li, estarrecido, o livro "Retrato do Brasil", que a antiga Diretora do "DEPLAN", D. Marta, distribuiu às escolas para consulta de professores e alunos.

É inacreditável que comunistas, comunistóides e inocentes úteis, alguns até da alta hierarquia da Igreja Católica, se tenham reunido para perverter o pensamento do professorado e dos jovens estudantes.

Li, também, com igual espanto e revolta, as edições dos "Programas de 1º Grau", impressas para as várias séries que objetivam "levar o aluno a caracterizar o Brasil como País capitalista, industrializado (e dependente) e subdesenvolvido."

São impressos criminosos que preconizam uma democracia à feição da Russa, na qual a menor reivindicação ou crítica é punida com cadeia ou com Sibéria.

2 - Determino, em consequência, a V.Exa.:

a) manter em exposição, por 3(três) dias, essa obra nefanda, facultando a qualquer patriota examiná-la em seu Gabinete;

b) apreender toda ela e vendê-la a peso com a condição de ser transformada em polpa, na esperança de podermos salvar alguns cruzeiros, dos milhões que, seguramente, foram despendidos para essas publicações delituosas.

3 - Solicito, ainda, a V.Exa. enviar um exemplar do "Retrato do Brasil" ao Presidente da República, aos Ministros Militares, ao Governador do Estado, ao Presidente da Assembléia Legislativa e ao Presidente do Tribunal de Justiça.

4 - Cumpra imediatamente e com rigor.

JÂNIO DA SILVA QUADROS, Prefeito

Transcrição:

ORDEM INTERNA Nº 38/86-PREF.
Data: 29 de janeiro de 1986
Dirigida à: Secretaria Municipal de Educação
Dr. Paulo Zingg
JÂNIO DA SILVA QUADROS, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei,

DETERMINA:
1 - Li, estarrecido, o livro "Retrato do Brasil", que a antiga diretora do "DEPLAN", D. Marta, distribuiu às escolas para consulta de professores e alunos.
É inacreditável que comunistas, comunistóides e inocentes úteis, alguns até da alta hierarquia da Igreja Católica, se tenha reunido para perverter o pensamento do professorado e dos jovens estudantes.
Li, também, com igual espanto e revolta, as edições dos "Programas de 1º Grau", impressas para as séries que objetivam "levar o aluno a caracterizar o Brasil como país capitalista, industrializado (e dependente) e subdesenvolvido."
São impressos criminosos que preconizam uma democracia à feição da Russa, na qual a menor reivindicação ou crítica é punida com cadeia ou com Sibéria.
2 - Determino, em consequência, a v. Exa.:
a) manter em exposição, por 3 (três) dias, essa obra nefanda, facultando a qualquer

patriota examiná-la em seu Gabinete; b) apreender toda ela e vendê-la a peso com a condição de ser transformada em polpa, na esperança de podermos salvar alguns cruzeiros, dos milhões que, seguramente, foram despendidos para essas publicações delituosas. 3 - Solicito, ainda, a V. Exa. enviar um exemplar do "Retrato do Brasil" ao presidente da República, aos Ministros Militares, ao Governador do Estado, ao Presidente da Assembléia Legislativa e ao Presidente do Tribunal de Justiça. 4 - Cumpra imediatamente e com rigor. JÂNIO DA SILVA QUADROS, Prefeito

Fonte: DOM; SÃO PAULO, 31 (021), quinta-feira, 30 jan. 1986. p. 4.

Os factoides que mantiveram a notoriedade do referido prefeito ganharam as páginas do Diário Oficial Município - DOM, alcançando um efeito de sentido de discurso oficial extremamente potencializado. Uma ordem interna dessa natureza que, possivelmente, poderia ser enviada por impresso e tramitação interna ao então Secretário Municipal de Educação, ganhou publicidade e marcou um momento crucial nesta pesquisa.

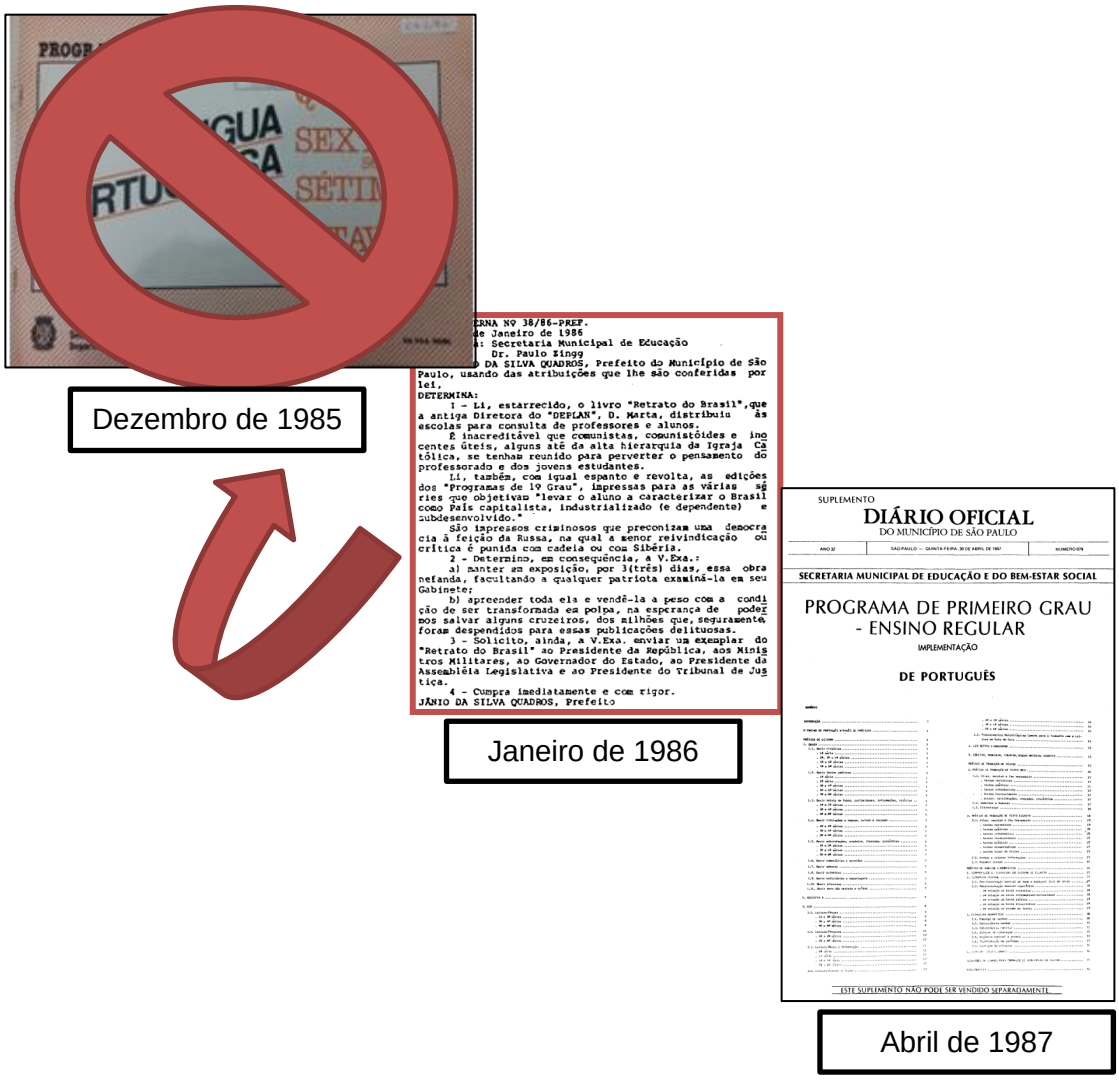
Depois que fomos aprovados no Exame de Qualificação, continuamos nossa pesquisa nos repositórios da SME-SP e nos deparamos com a existência de um “Programa” (documento curricular) publicado integralmente no Diário Oficial, um feito bastante emblemático e, no mínimo, curioso, pois dois anos antes desse, as escolas já haviam recebido o *Programa de 1985*. A motivação para a publicação do *Programa de 1987* nasce, portanto, dessa Ordem Interna 38 de 1986, em que Jânio Quadros, cumprindo o 29º dia do seu mandato, decidiu recolher todos os *Programas de 1985* com justificativas bastante enviesadas, para não dizer fictícia, a respeito desse último documento.

Em trabalho análogo, publicado no artigo *Quadrinhos, leitura e discurso da interdição em espaços oficiais de educação* (COSTA, 2019), analisamos o **discurso da interdição**, que embora não seja nosso objeto de pesquisa nesta tese, passou a compor o “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2019, p. 149) e, por extensão, o **interdiscurso** que opera transversalidade junto ao **discurso oficial** que nos propomos a analisar nesta tese.

O fato é que uma Ordem Interna dessa natureza permite-nos asseverar, em função de outros movimentos atuais, que a **interdição** é mais uma maneira transversa de compor o discurso oficial, além do acadêmico que vimos compor o

interdiscurso até aqui. A interdição, vista por outro lado, opera como um processo que permite compreender a coexistência dos seguintes aspectos da memória discursiva simultaneamente:

Quadro 51. Dado 43 – Discurso da interdição e discurso oficial



Fonte: SÃO PAULO, 1985; SÃO PAULO, 1986; SÃO PAULO, 1987.

Praticamente, em menos de um mês, o discurso oficial anterior é **descreditado** por meio da **interdição que rememora**, entre outros aspectos, os mesmos discursos utilizados na **ditadura militar**, criando um efeito de sentido daquele que cumpre o papel de interditar como um sujeito que salvará a sociedade

brasileira dos perigos supostamente comunistas que ele encontrou no *Programa de 1985*. Todos os argumentos utilizados na Ordem Interna produzem um ideário de chacota, desprezo, denegação e de jocosidade em relação ao discurso oficial anterior, situando como, além de supostamente perigoso, desprezível. É nesse cenário político, que os fios da memória situam o nascimento do *Programa de 1987* que analisaremos na subseção a seguir.

3.3.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados no *Programa de 1987*

As investidas contra o *Programa de 1985* não pararam na Ordem Interna (Quadro 50 – Dado 42). Seguidamente, já em abril de 1986, a equipe técnica, vinculada ao Departamento de Planejamento e Orientações Pedagógicas – DEPLAN, especificamente do Setor de Currículos, Programas, Métodos e Processos, produziu um documento intitulado *Análise da Programação de 1º Grau – 1985*. Diferentemente dos *Programas de 1981* e de *1985*, essa “Análise” não é assinada e segue sob a insígnia “Equipe Técnica”. Tal equipe ficou encarregada de expor os supostos problemas cruciais que levaram ao recolhimento do *Programa de 1985*:

Quadro 52. Dado 44 – Capa e Sumário da “Análise do Programa de 1985”

A 5.7/3

MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL ARQUIVO

1

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO BEM ESTAR SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO

SETOR DE CURRÍCULOS, PROGRAMAS, MÉTODOS E PROCESSOS

Análise da Programação de 1º Grau - 1985

DO. 41/Rt. 001/86

S.PAULO, Abril/86
-Eq. Técnica - DEPLAN. 41

3

I - CONSIDERAÇÕES GERAIS

II - ANÁLISE DO PROGRAMA DE 1º GRAU - 1985

1. Aspectos Gerais

1.1. Fundamentação Legal

1.2. Princípios norteadores dos programas/85

2. Manifestação dos professores da Rede em relação aos programas

3. Aspectos Específicos

3.1. Língua Portuguesa

3.2. Matemática

3.3. Estudos Sociais/História e Geografia

3.4. Ciências e Saúde

4. Conclusão

5. Bibliografia

Fonte: SÃO PAULO, 1986b.

A presença de assinatura no discurso oficial produzido em forma de documento curricular cumpre papel de **autoridade** para garantir credibilidade ao discurso produzido. No entanto, a ausência de nomes que assinam o documento permite-nos dizer que o **processo de apagamento** neste caso não é apenas porque “o falante não gostaria de ter mais nada que dizer” (PAVEAU, 2015, p. 237), mas porque em função da complexidade do discurso produzido por meio dessa “Análise” **ninguém, como sujeito individual, quer assumir sua autoria**, promovendo intencionalmente o que Paveau (2015) chamou de **amemória discursiva**, porém motivada pela necessidade de não ser lembrada por tal feito na posteridade, talvez, vergonhoso.

O texto da “Análise” que atesta a suposta ineficiência do *Programa de 1985* ancora-se no **discurso jurídico-legal** para resguardar autoridade ao parecer publicizado e demonstrar a necessidade de recolha e refazimento do referido

documento. A “Equipe Técnica” da DEPLAN vale-se dos seguintes instrumentos legais para justificar a obediência à Ordem Interna de Jânio Quadros:

- Portaria nº 9517 de 30 de dezembro de 1982.
- Indicação C.E.E. nº 7/B3
- Parecer C.F.E. nº 540/77

Todos esses dispositivos legais estariam ligados à prescrição de conteúdos que o *Programa de 1985* não atendia. O documento “Análise” não refrata a Ordem Interna, mas a legitima por meio do **discurso jurídico-legal** transverso ao **oficial**. Além disso, “dissimulando pela transparência” (PÊCHEUX, 2009, p. 149), o documento **não assinado** “oportuniza” vozes de professores da rede, selecionadas pela Equipe Técnica, a respeito do *Programa de 1985* para justificar, por meio da autoridade dos professores, agora chamados pelo DEPLAN, a necessidade de ajustes e a recolha do referido documento curricular. A seguir, expomos a voz transcrita a respeito do *Programa de 1985* de português:

Quadro 53. Dado 45 – Manifestação dos professores de língua portuguesa

17

"Quanto à Língua Portuguesa pode-se constatar tanto através dos registros recebidos, como por ocasião do retorno das equipes escolares ao DEPLAN, que foi o componente que gerou mais polêmica e recebeu maior número de sugestoẽs de alteraçoẽs. Esse resultado já era esperado, uma vez que, dos Programas discutidos, o de Língua Portuguesa era o que continha maior grau de inovação.

As sugestoẽs recebidas se referiram basicamente à "definição do conteúdo mínimo por série" e ao detalhamento da proposta por série. Elas estão sendo consideradas pela Equipe, na escrita final do Programa. Objetivamos, com isso, obter a melhor aproximação possível entre a Proposta Inicial e as alteraçoẽs sugeridas pelos professores" (pág. 3)

As tabulaçoẽs realizadas, revelam outro aspecto sugerido por grande número de escolas: definição de critérios de correção e avaliação.

Comparando o texto inicialmente apresentado à Rede e a versão final de programa, observa-se que nas séries comentadas (1ª a 4ª) foi atendida apenas a solicitação de maior detalhamento da proposta. O texto foi reescrito, porém omite algumas orientaçoẽs anteriormente previstas quanto à alfabetização e avaliação.

Com relação às sugestoẽs apresentadas por professores Nível II para adoção da proposta constatou-se que a maior freqüência recaiu sobre o treinamento de professores, alteração de jornada de trabalho, redução de número de alunos por classe, etc. Das sugestoẽs referentes à proposta propriamente dita só apresentou freqüência significativa a solicitação de diretrizes quanto ao processo de avaliação do aluno.

Pode-se concluir que embora já nesta segunda fase de análise da proposta ela não tenha sido tão questionada como no momento anterior, permanecem as solicitaçoẽs quanto a alteraçoẽs nas condiçoẽs atuais de trabalho do professor para a sua aplicabilidade.

Fonte: SÃO PAULO, 1986b, p. 17 e 18.

Chama-nos a atenção o fato de a fala desses profissionais demonstrar que o documento de língua portuguesa foi o mais polêmico, motivo pelo qual ele merece ajustes ou ser recolhido: a ausência de um peso para avaliação é o que mais pesa, entre muitos outros aspectos. Isso nos permite dizer que o discurso que faz a fetichização pela avaliação avançar no país não é novo e tem origens complexas. Após “oportunizar” a fala de professores que analisaram o *Programa de 1985*, o documento “Análise” parte para análises e encaminhamentos específicos:

Quadro 54. Dado 46 – Análise específica de língua portuguesa do Programa de 1985

3. Aspectos Específicos

3.1. Língua Portuguesa

A partir do princípio da democratização do ensino, o programa de Língua Portuguesa ressalta o respeito pela bagagem cultural do aluno da escola pública, traduzido na consideração e aceitação das variedades linguísticas (embora privilegiando a língua padrão) e o respeito pela individualidade do aluno no tocante ao seu ritmo de aprendizagem, o que condiciona o próprio caminhar da programação.

27

Organizado em práticas (leitura de textos, produção de textos e análise linguística) que se direcionam no sentido da complexidade ao longo das oito séries, o programa tem como objetivo levar o aluno, ao final do processo, a "ler e escrever, dominando a modalidade da língua padrão",(4)suprimindo uma listagem de conteúdos mínimos e limitados para cada série.

Assim sendo, dois princípios pedagógicos básicos nortearam o trabalho: o primeiro considera que as atividades linguísticas sejam "verdadeiras atividades linguísticas" (5) para as quais tanto professor quanto aluno devam assumir o papel de sujeito das interações verbais. Outro princípio norteador é o de que a aquisição de conhecimentos da língua, sendo fato individual, deve conduzir o professor à posição de orientador que respeita a trajetória do aluno.

Portanto, metodologia e objetivos propostos são coerentes, à medida que visam a um aprendizado prático da língua, em detrimento do seu conhecimento meramente teórico.

No entanto, apresentada à rede, a programação, pelo seu caráter inovador e original, suscitou polêmicas quanto à forma de implantação e implementação, principalmente a partir da 5ª série do 1º Grau.

Fonte: SÃO PAULO, 1986b, p. 26 e 27.

Nesse último dado, o problema que relega o *Programa de 1985* à necessidade de recolha é o fato de, nele, ter sido suprimida “uma listagem de conteúdos mínimos e limitados para cada série” e o seu “caráter inovador e original”. O primeiro motivo permite-nos retomar o Quadro 46 (Dado 38), que ilustra os processos de **disjunção** e de **desancoragem** operadas pelo verbo **antes**. Já no dado 46 (Quadro 54), exposto anteriormente, a “Análise” revela uma necessidade de **ancoragem** com o **“antes”**, com base nas indicações legais dos instrumentos legais já discutidos por nós. Esse processo, denominado por Paveau (2015, p. 236) é o da **ancoragem,** que, “ao contrário, de alguns discursos nas formas de outro, realiza uma espécie de transferência de uma memória para a outra”.

Chegamos, neste momento, a um momento crucial desta tese: **as estratégias linguístico-discursivas que produzem memória discursiva e interdiscurso funcionam por meio de um pêndulo** que transita entre o passado e o presente sem a linha tênue que opõe o “novo” do “obsoleto” e que, vez ou outra, essas oposições trocam e rivalizam posições de destaques. Para o documento “Análise”, pesa contra o *Programa de 1985* os fatores “inovação” e “originalidade”, tão aclamados anteriormente.

Tendo verificado algumas materialidades do documento “Análise” e todos os antecedentes do *Programa de 1987*, chegaremos a esse último, analisando, primeiramente, o suporte escolhido para sua veiculação: o Diário Oficial do Município. Após exato 1 ano da publicação de “Análise”, o *Programa de 1987* é registrado pelas páginas, quase imortais, do Diário Oficial, em abril de 1987. Não há, do ponto de vista institucional, nada mais oficial do que o próprio Diário Oficial. Publicado em forma de suplemento do DOM, além desse aspecto, chamou-nos a atenção o fato de a Secretaria Municipal de Educação ter sido unificada pelo do Bem-Estar Social a partir de ordens expressas de Jânio Quadros.

Para nossa surpresa, depois de tantas produções que orbitaram sua publicação, o *Programa de 1987* **repete** o *Programa de 1985* em sua totalidade, operando mudanças organizacionais e incluindo, por série, conteúdos previstos anteriormente. O enfoque no ensino de língua portuguesa por meio das práticas de linguagem **permanece** organizando os eixos e subdivisões do documento. No entanto, algumas mudanças perceptíveis merecem atenção:

- Ampliação e ênfase nas **orientações metodológicas**, atribuindo ênfase na prescrição, mas mantendo a estratégia linguístico-discursiva de utilização dos verbos no infinitivo para o modo imperativo.
- **Aglutinação de "conteúdos"**, em muitos momentos, por séries próximas, fomando assim alguns pares de séries, que lembram, sem nenhuma intenção explícita, os famosos ciclos de aprendizagem.
- A publicização de uma extensa lista de livros literários para compor o que foi chamado no documento de "Biblioteca de Classe", separados por séries ou agrupamentos de pares de duas séries do 1º grau.
- A presença de quadros e diagramas que explicam aspectos conceituais e teóricos das orientações metodológicas.

Lemos todas as 36 (trinta e seis) páginas do *Programa de 1987* e encontramos apenas e tão somente repetições e ampliações, às vezes exaustivas e desnecessárias, do *Programa de 1985*. Especialmente em "Prática de Leitura de Textos", houve muito esforço para incluir nomes e títulos de livros que, supostamente, pudessem dar conta de algumas atividades propostas nessa prática de linguagem constante no *Programa de 1987*. Enquanto analisávamos essa necessidade extrema de registro dos títulos de livros de literatura, notamos que essa excessiva ligação de livros literários a séries advém da seguinte publicação que consta na bibliografia:

Quadro 55. Dado 47 - Primeiro exemplo de expansão da bibliografia

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário. DEPLAN, 1985 (D.O. 4/Sa 07/85).

Fonte: SÃO PAULO, 1987.

Com efeito, do ponto de vista de mudanças, talvez, a mais significativa tenha sido na seção "Bibliografia", que, diferentemente dos *Programas de 1981 e de 1985*, no *de 1987*, ela está completamente ampliada, pois cita gramáticas, textos teóricos da academia e, com certa predileção especial, os diversos documentos oficiais

publicados nas esferas federal, estadual e municipal, promovendo, neste aspecto o que Pêcheux (2015, p. 47) chamou de **prolongamento do debate**, no que tange à regularização e à repetição como estratégias linguístico-discursivas para promoção da memória discursiva:

> Em relação com a questão da regularização, a da repetição (dos itens lexicais e dos enunciados) prolongou o debate: a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

Esse **prolongamento do debate** na "Bibliografia" e em todo o conteúdo do *Programa de 1987* foi, para nós, uma surpresa, pois com a *Ordem Interna* publicada logo no início do governo de Jânio Quadros, seguida do documento "Análise", esperávamos analisar um documento disforme, contundente e completamente diferente do *Programa de 1985*, o que não aconteceu. O *Programa de 1987* teve diversos antecedentes complicados, polêmicos e preocupantes, mas a materialidade apresentada no Diário Oficial do Município demonstra que "a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita" (PÊCHEUX, 2015, p. 47):

Quadro 56. Dado 48 – Bibliografia do *Programa de 1987*

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, H. de & ANDRÉ, F. A. de. Técnicas de redação em grupo. São Paulo, Ed. Moderna, 1986. V. I e II.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1976, p. 105.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R.. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo, Ática, 1985.

LEITE, Lígia C. M.. Invasão da catedral; literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

LUFT, Celso P.. Língua e liberdade. Porto Alegre, L & PM, 1985.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo, Brasiliense, 1985.

MARTINEZ, Rosa H. B.. "Três tipos de discurso". Artigo (a seir pela Ed. Martins Fontes).

MESERANI, Samir C.. "Processos, métodos e técnicas no ensino/aprendizagem de redação criativa" In: Redação e leitura - Anais do I Encontro Nacional para Professores do 3º Grau. São Paulo, PUC, 1983.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo, Summus, 1982.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Programas de 1º Grau - Língua Portuguesa. DEPLAN, 1981 e 1985 (D.O. 41/Pj 001/82 e D.O. 4/Sm 010/85).

BRASIL, Ministério da Educação - Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Materna. Relatório conclusivo, 1986.

CADERNOS CEDES. Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo, nº 14, Cortez, 1985.

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1986.

COELHO, Nelly N. A literatura infantil. 2ª ed. São Paulo, Edições Quiron/Global, 1982.

FARIA, Maria A. "Freqüência e disponibilidade de vocabulário". Trabalho do XIX Seminário de Lingüística do Estado de São Paulo. Organização Mogiana de Educação e Cultura. São Paulo, 1978.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1986.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI Editores, 1979.

_____. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FRANCHI, Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis... A redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1983.

GARCIA, Othon M.. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1975.

GERALDI, João W. (organizador). O texto na sala de aula - leitura e produção. 2ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

GROSSI, Esther P.. Alfabetização em classes populares - Didática do nível pré-silábico. São Paulo, SE/CENP, 1985.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino de Língua Portuguesa, São Paulo, Martins Fontes, 1985.

_____. "Mesa Redonda: O que significa "ensinar" Língua Materna?" Mimeografado (a sair em Estudos Lingüísticos - Revista do Gel).

ILARI, R. & POSSENTI, S.. Português e ensino de gramática. Projeto IPÊ - Língua Portuguesa II. São Paulo, SE/CENP, 1985.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário. DEPLAN, 1985 (D.O. 4/Sa 07/85).

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. A poesia na escola. DEPLAN, 1985 (D.O. 46/Sa 17/84).

SÃO PAULO. Prefeitura do Muni Ípio de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Linguagem oral - Orientação para o trabalho com histórias na pré-escola. DEPLAN, 1985(D.O. 5/Sa 001/85 volume 1).

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Linguagem oral-Brincando com as palavras e sons. DEPLAN, 1985 (D.O. 5/Sa 001/85 volume 4).

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social. Departamento de Planejamento e Orientação. Hora da História. DEPLAN, 1986. (Revisão dos: D.O. 46/Pj 005/83 - Módulo 3 e D.O. 46/Sa 012/84 - Anexo 2).

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social. Repensando a prática de alfabetização. DEPLAN, 1986 (D.O. 44/Sa 011/86).

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação e do Bem Estar Social. Orientação para classes de 2ª série - Língua Portuguesa. DEPLAN, 1986 (D.O. 44/Sa 007/86).

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta para o ensino de Língua Portuguesa - 1º grau. (Ante-projeto). São Paulo. SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Projeto Ipê - Língua Portuguesa I e II. São Paulo. SE/CENP, 1985.

SOARES, Magda B.. Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Paulo, Editora Ática, 1986.

Fonte: SÃO PAULO, 1987.

O **processo de remissão**, que envolve a regularização e a “repetição dos itens lexicais” (PÊCHEUX, 2015, p. 47), está muito mais extenso nessa bibliografia e ao longo de todo o *Programa de 1987*, que buscou, sobretudo na seção “Bibliografia”, demarcar sentidos de **autoridade** (a partir da enunciação de referências acadêmicas, reinserindo a gramática normativa) e de **oficialização** por meio da citação de um **documento federal** (analisado no Quadro 49 – Dado 41), além de 8 (oito) **documentos do município de São Paulo**, alguns produzidos em outra gestão partidária e 2 (dois) da **esfera estadual**. Acrescentem-se a esta observação dois fatos de **regularização** importantes:

1. A manutenção de referências bibliográficas endereçadas aos seguintes nomes: Eglê Franchi, Paulo Freire, João Wanderley Geraldi, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Gianni Rodari.
2. A inclusão maciça de estudos ligados ao nome de Emília Ferreiro, trazendo à luz o aspecto de forte vinculação, bem mais forte que o *Programa de 1985*, ao construtivismo, que haviam sido especialmente situados nas passagens que diziam respeito à alfabetização.

Essa ideia de **continuidade por meio da autoridade aludida** pelos estudiosos citados e a exacerbação da oficialização do discurso (publicação em Diário Oficial e remissão a documentos das três esferas) demonstram, de alguma forma, que o interdiscurso, promovido fortemente pelas formações discursivas e ideológicas, exerce papel preponderante na fixação de um espaço-tempo para lembranças por meio de uma **sequencialização intradiscursiva**, que, como afirmou Courtine (2014), é anterior e remete a processos de formulação-origem. A origem, neste caso, é uma via de mão dupla e, mais uma vez, conflui os discursos acadêmico e o oficial.

3.4 Movimento de Reorientação Curricular – Português – Visão da Área – 1992

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento *Movimento de Reorientação Curricular – Português – Visão da Área*, de 1992. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Visão da Área*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP em 1992.

3.4.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do Visão da Área

Não há como tecer fios de história sem citar momentos que marcaram uma virada paradigmática, conceitual e histórica para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. No Capítulo 2, dissemos que há, no campo das teses e dissertações,

inúmeros trabalhos que analisam este momento e, por consequência, a extensa produção documentação dessa época. Muitos desses trabalhos, no entanto, negligenciam que, antes desse momento, a rede passou por muitos outros que ainda merecem “acuidade visual” e mais análises em pesquisas acadêmicas. No entanto, cabe-nos reconhecer que, por algum motivo, os acontecimentos dessa época marcaram singularmente a rede. Buscaremos, a seguir, resgatar alguns deles.

O ano de 1988, além de ter como marco a promulgação da Carta Magna que rege o país, também possibilitou momentos de eleição diretas municipais. Em 15/11/1988, Luiz Erundina de Sousa foi eleita prefeita do município de São Paulo. Seu mandato teve início em 01/01/1989 e, para a educação, suas propostas são consideradas progressistas e inovadoras. O próprio documento *Visão da Área*, em sua primeira página, informa-nos que, em agosto de 1989:

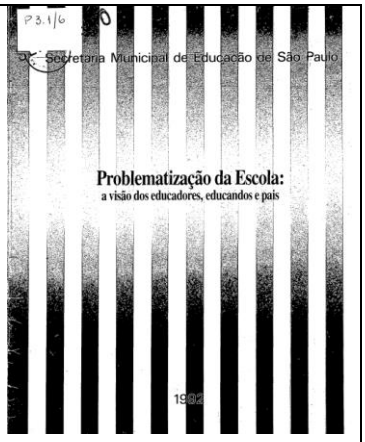
> a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo propôs o Movimento de Reorientação Curricular às escolas da Rede. Calcado em princípios básicos, tais como a autonomia da escola, o resgate de práticas e experiências avançadas, a discussão coletiva e a unidade ação-reflexão-ação, o Movimento veio organizado em três momentos: problematização, organização dos dados problematizados e devolução das informações às escolas (SÃO PAULO, 1992, p. 1).

Percebamos que, já no primeiro ano, tendo como Secretário da Educação Paulo Freire, a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), não muito diferente das anteriores, entendeu que um dos passos importantes para garantir perpetuação memorial em políticas públicas na educação seria a ligação indispensável com a produção de documentos curriculares. Fatos importantes como o nome de Paulo Freire e a escuta da rede antecedem a publicação da coleção *Visão da Área*, na qual “Português” constitui o primeiro volume.

É inegável que os influxos dos tempos que aspiravam à democracia para um país embevecido e, constantemente, ameaçado pela ditadura militar refrataram na educação, conforme registram os princípios e momentos supracitados: “autonomia

das escolas", "discussão coletiva" e "problematizações". Desse intenso período, que primava e clamava por diálogo, conseguimos resgatar na Memória Técnica da SME-SP **alguns documentos** que alicerçam e abrem caminho para o *Visão da Área*:

Quadro 57. Dado 49 – Documentos que alicerçam o *Visão da Área*

		
SÃO PAULO, 1991	SÃO PAULO, 1992b	SÃO PAULO, 1992c

Os documentos demonstram que o **campo semântico** instaurado estabelece sentidos de diálogo crítico, posto que se pretendia, por meio do diálogo, princípio caro para o então secretário Paulo Freire, um processo de discussão com todos os sujeitos que compunham e orbitavam o universo "escola": pais, educandos (marca singular do pensamento freiriano) e educadores, tudo acrescido do paradigma crítico, representado pelas palavras "problematização" e "problemas". Esse simples ato de nomeação dos movimentos e documentos permite-nos recuperar Pêcheux (2009), quando o autor, em especial, trata de pré-constituído e articulação.

Para nós, essa mudança abre espaço para "uma concepção do efeito de sentido como relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada" (PÊCHEUX, 2009, p. 158). É nesse cenário de intenso diálogo e de busca por redemocratização que surge o documento que analisaremos mais detalhadamente a seguir.

3.4.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados do *Visão da Área*

Assim como os demais processos de análise, cabe-nos destacar as análises das partes preliminares que constituem o “todo complexo com dominante” do documento. Referimo-nos, neste momento, à capa, cuja cor é exatamente igual à do *Programa de 1985* para o componente curricular “Português”. Isso sugere, ainda que de modo inconsciente, **processos de regularização** e, ao mesmo tempo, de **repetição**, que:

> é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

No entanto, a repetição não é marca singular de memória discursiva que encontramos na análise do *Visão da Área*, como veremos mais adiante. Salta aos olhos também a presença de um logo da gestão de Luiza Erundina (1989-1992): SÃO PAULO PARA TODOS, que também remonta esse campo semântico inclusivo e de diálogo. A presença de um logo representa novidade para a produção de documentos curriculares e instaura, simultaneamente, processos de **ancoragem** e de **disjunção**.

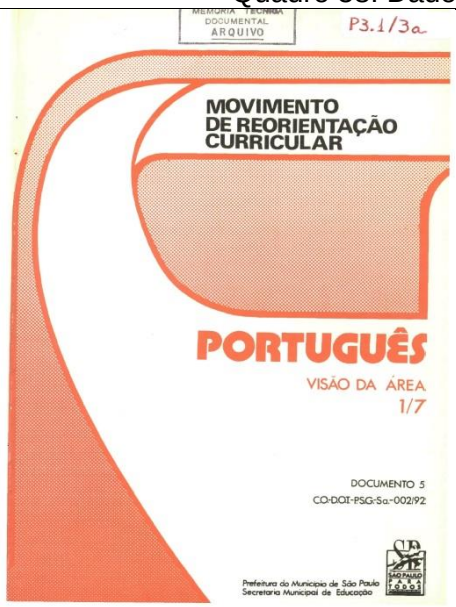
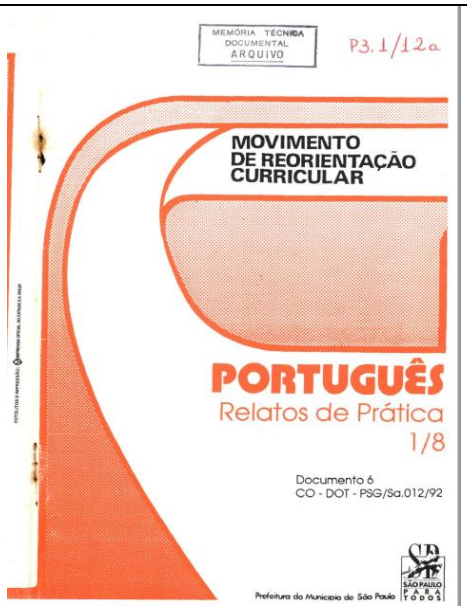
Outra ideia que ilustra **desancoragem** e **disjunção** diz respeito aos nomes dados ao movimento e ao documento curricular, respectivamente: *Movimento de Reorientação Curricular* e *Visão da Área*. Trata-se, com efeito, de influências dos estudos e pesquisas da área de Currículo, que progressivamente abandonou os nomes de “Programa” ou de “Programação” para debater currículo e instaurar uma “nova” formação discursiva e formação ideológica para essa área.

Além disso, por se tratar de um momento calcado na ideia de “diálogo”, não era congruente com esse princípio estabelecer tão somente um documento curricular com “listas de conteúdos”. Daí que “Reorientação” e “Visão da Área” promovem um processo de “mudanças semânticas, neologismos semânticos,

redenominações, reformulações etc.” (PAVEAU, 2015, p. 237), instaurando um “conjunto de fenômenos de disjunção dessas evocações e inserções no fio memorial do discurso” (PAVEAU, 2015, p. 236).

Some-se a tudo isso o fato de o documento *Visão da Área* estar divido em dois volumes, um mais teórico e outro com **relatos de práticas de professores** da rede, reafirmando o paradigma de **sentidos que nos leva à ideia de horizontalidade**, uma vez que os professores, em tese, seriam coautores do documento, fruto desse intenso processo de diálogo:

Quadro 58. Dado 50 – Capas do *Visão da Área*

	
SÃO PAULO, 1992	SÃO PAULO, 1992d

A palavra movimento também sugere sentidos de deslocamentos, seja para trazer um campo semântico próximo de avanço ou de desligamento com o ponto anterior, isto é, o passado. Portanto, no que diz respeito à **estratégia linguístico-discursiva de nomeação dos documentos**, percebemos que há inúmeros elementos de subjetivação memorial, situando processos simultâneos de **disjunção, ancoragem e de desancoragem**, conforme nos ensina Paveau (2015).

Outro aspecto por nós analisado diz respeito a um processo de **deslocamento** do que aconteceu em documentos anteriores, referimo-nos ao rol de assinaturas e consequente responsabilização de autoridade do documento. Em *Visão da Área*, os nomes das pessoas, que lideraram sua construção e o assinam, estão ao final, mais precisamente na última página.

Esse **deslocamento espacial das assinaturas como estratégia linguístico-discursiva** promove um efeito de sentido também congruente com os princípios que nortearam a produção do documento, pois se se trata de um diálogo horizontal e, por isso mesmo, importa que as assinaturas não sejam o carro-chefe, mas o alicerce:

Quadro 59. Dado 51 – Deslocamento espacial das assinaturas em *Visão da Área*

53

A produção deste documento coube à equipe de Português, composta por representantes da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus(DOT-2) dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e Assessoria da Universidade de São Paulo e Universidade de Campinas.

Roseney Rita Teggi Kotait (DOT-2)
Rui Alves Grilo (DOT-2)
Maria Isabel V. Salvagnini (NAE-1)
Dayse Domeni Ortiz (NAE-1)
Elizete Maria Dantas Rocha (NAE-2)
Maria Manoela Pereira Marques (NAE-3)
Maria Imaculada Pereira (NAE-4)
Cleuza Mazzei Marchi (NAE-4)
Maria Cecília Lemos (NAE-5)
Ricardo Pignatti (NAE-5)
Fernando Valeriano Viano (NAE-6)
Vânia do Socorro Fernandes (NAE-6)
Conceição Aparecida de Jesus (NAE-7)
Júlio de Camargo Neto (NAE-7)
Ignez Bonifácio Morrone (NAE-8)
Isabel G. Morata Tápias Jara (NAE-9)
Rosa Edine M. R. Silva (NAE-9)
Gérson Tenório dos Santos (NAE-10)
José Edinaldo Freitas Couto (NAE-10)
Zoraide Inês Faustinoni Silva (DOT-3)
América A. C. Marinho (DOT-3)

Lígia Chiappini Moraes Leite (USP - Coord. da Assessoria).

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
Prefeita - Luiza Erundina de Sousa
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Secretário - Mário Sérgio Cortella
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
Ana Maria Saul
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉC.DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
Meyri Venci Chieffi

SÃO PAULO, 1992, p. 53

Todos os nomes que compõem o DOT-2 (órgão central da SME-SP) e os NAE (órgãos regionais) são de servidores que atuavam, de alguma forma, como liderança na gestão, acrescidos por Lígia Chiappini Moraes Leite, que coordenou o trabalho na condição de assessora. O corpo de assessores que compunha o *Programa 1985*, único, antes do *Visão da Área*, assinado por pessoas acadêmicas, não é o mesmo, o que nos permite inferir que o "movimento de reorientação", entre outros objetivos, também cumpria processo de desancoragem do passado, inclusive, na escolha da assessoria.

Paralelamente, os nomes institucionais, logo abaixo dos coordenadores do documento, resgatam os mesmos **processos de demarcação de um espaço ideológico-discursivo** do *Programa de 1985*, inclusive com o nome da prefeita (Luiza Erundina), do novo secretário (Mário Sérgio Cortella, que substituiu Paulo Freire, quando da sua saída da SME-SP), da Diretora de Orientação Técnica (Ana Maria Saul, professora da PUC-SP) e da responsável da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º graus (Meyri Venci Chieffi, hoje, aposentada da rede, conforme Portal da Transparência do Município de São Paulo). Essa demarcação permite-nos compreender:

> O papel de sintoma que reconhecemos no funcionamento de um certo tipo de brincadeira (nas quais o que está, em última instância, em jogo é a identidade de um sujeito, de uma coisa ou de um acontecimento) com respeito à questão da interpelação-identificação ideológica nos leva a colocar, em ligação com esse sintoma, a existência do que chamamos (p. 106-7) um processo do significante, na interpelação-identificação (PÊCHEUX, 2009, p. 143).

Esse sintoma é muito significativo para a constituição de formações discursivas e ideológica, que são transversas aos diversos discursos presentes na página 53 (Quadro 59 – Dado 51): **oficial, acadêmico e político-partidário.** Não há como negar que esse último "tipo de discurso" constitui elemento importante para o oficial, formando um "todo complexo com dominante", como nos lembra Pêcheux (2009, p. 149). É esse todo complexo que chama, por meio da identificação, todo esse movimento de reorientação de uma rede, fazendo ressoar suas discussões e tempos como modelos para muitos sujeitos - ainda atualmente.

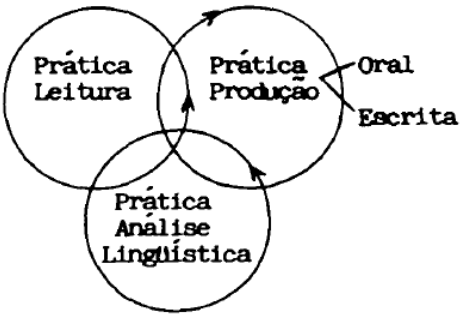
Agora, no que diz respeito ao texto do *Visão da Área*, podemos dizer que, dos pontos de vistas do conteúdo e da forma, ele representa um verdadeiro processo de ruptura com tudo o que feito produzido de documento curricular até este momento. Diferentemente dos *Programas de 1981, de 1985 e de 1987*, o *Visão da Área* promove um processo simultâneo de **disjunção e desancoragem**, evitando, em sua maioria, qualquer movimento de repetição e de regulação com o que foi feito anteriormente. Para tanto, foram utilizadas **estratégias linguístico-discursivas que evitam**: a prescrição e as listas de conteúdos, as quais geralmente são vinculadas e amarradas a processos de seriação, sequenciação e de progressão da complexidade.

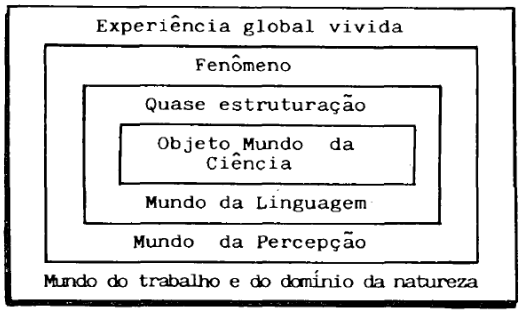
No lugar disso, optou-se por um tom **acadêmico e de quase-manifesto**, que remete a momentos de historiografia do componente curricular, registra as concepções adotadas e o modo como a área se organiza**,** adicionalmente a um **tom de manifesto**, que faz eclodir, de modo bastante leve e implícito, a prescrição à moda progressista.

Quadro 60. Dado 52 – Análise e descrição de partes do documento *Visão da Área*

Índice	Breve descrição/análise
Apresentação	Meia página geral sobre o processo de construção do documento e do *Movimento de Reorientação*. Não há, aqui, um tom de carta nem de diálogo direto com o interlocutor, mas de **relato** do processo de construção.
I – Reflexões sobre a história do ensino de Língua e Literatura	Retomada histórica do ensino de língua (em geral) e, depois, da língua portuguesa, passando por um extenso levantamento histórico, pela exposição crítica dos principais métodos de alfabetização, de marcos histórico-educacionais e de legais que compõem uma história crítica e situada do componente "português" em *Visão da Área*. Cita-se a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro, como um momento da história sem realizar qualquer crítica, situando-a, por semelhança, ao lado de Vygotsky, algo que nos causa muita estranheza. Finalmente, com base no trabalho de José Augusto Carvalho[40], citam-se as 4 (quatro) tendências do ensino de língua. O tom é acadêmico, sem produção de citações diretas, mas fazendo menção a esse universo.

[40] CARVALHO, José Agusto. **Por uma política do ensino da língua.** Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.

Índice	Breve descrição/análise
II – Concepção da área	Discussão de principais pontos teóricos da área: dialogicidade, intertextualidade, linguagem entendida como atividade, uso da norma, variedade linguística do interlocutor, modalidades oral e escrita da língua, além de um prenúncio do que chamamos hoje de multimodalidade. Percebemos que, visando a um possível afastamento do **discurso acadêmico**, o texto deste capítulo é integralmente **ausente de citações** (direta e indireta). Não há menção alguma a nomes importantes da linguística, mas que estão (oni)presentes no texto de modo implícito, ou seja, a partir das ideias de Bakhtin, Saussure etc.
III – Estrutura da Área	A estrutura da área é um parágrafo de anúncio ao modo como o documento compreende a área, isto é, a partir de três movimentos importantes quando lidamos com língua(gem): "práticas linguísticas de leitura, escrita e análise" (SÃO PAULO, 1992, p. 24). **Esquece-se**, nessa macroestrutura, do oral, sendo que "escrita" está no lugar de produção.
IV – Organização da Área	Aqui, retoma-se as "Unidades Básicas do Ensino de Português", propostas por João Wanderley Geraldi, em 1984, na coletânea *O texto na sala de aula.* No entanto, a citação e referência ao autor acontecem tardiamente, quase ao fim do documento, com proeminência para excertos da professora Eni Orlandi. Entende-se que, a partir da "Estrutura da Área", ela será organizada partir do seguinte diagrama, que constituem práticas de linguagem:  SÃO PAULO, 1992, p. 25. Como se pode observar no diagrama, a organização da área, além de **repetir** uma referência do discurso acadêmico (presente nos *Programas de 1985* e de *1987*), o *Visão de Área* **regula**, por meio da estratégia de **ratificação**, que ensinar língua portuguesa deveria envolver tais práticas de linguagem. Se a modalidade oral e o aspecto da produção foram esquecidos da macroestrutura, neste capítulo, eles aparecem com toda força. Além disso, são utilizados organizadores textuais do campo prescritivo para demarcar essa organização, tais como: "deve" (p. 28), "nessa visão de área, é entendida como" (p. 25), "a educação literária **tem que ser** compreendida" (p. 30), "é necessário que" (p. 33) e "esperamos que o educando produza

Índice	Breve descrição/análise
	textos” (p. 37). Percebemos que, embora a horizontalidade e o diálogo sejam prerrogativas do documento, a prescrição (com mais ou menos grau de acentuação) está presente. Um destaque importante para a discussão sobre produção de texto é o diagrama produzido, que retoma todo esse semântico do diálogo, aproximando o ensino de língua portuguesa de todo esse cenário dialógico, que pulsava os novos tempos democráticos:  SÃO PAULO, 1992, p. 32 Segundo o texto do documento, o esquema é elaborado com base em Geraldi (1991). No entanto, na seção “Bibliografia”, esse texto do autor não consta, apenas em “Bibliografia Comentada”, mas pelo teor do diagrama supracitado, entende-se que se trata do livro *Portos de Passagem,* que foi **esquecido** nas referências bibliográficas, porém presente na parte comentada.
V – Conclusão	Com dois parágrafos, a conclusão retoma a mesma discussão do *Programa de 1985*, amplamente discutida em *O texto na sala de aula:* “Por fim, é preciso ter em mente que além de ter o <u>que</u> dizer, <u>razões</u> para dizer e <u>quem</u> dizer, é na especificidade do trabalho na área de Português que o educando deverá construir as estratégias de dizer” (SÃO PAULO, 1992, p. 38). A partir desse dado, entendemos que os esquecimentos produzidos no documento têm a ver com um ideário de **denegação** e de **disjunção** do que foi feito anteriormente (inclusive, do ponto de vista acadêmico), com vistas a interromper qualquer registro de lembrança e produzindo um “apagamento da memória discursiva, que se baseiam em algo particular que não é do âmbito do esquecimento, no sentido corrente do termo” (PAVEAU, 2015, p. 238).

Adaptado de SÃO PAULO, 1992

Ao analisarmos o documento inteiro, percebemos que o discurso oficial se entremeia com o **acadêmico** e o **político**, à medida que a materialidade linguística refuta qualquer aproximação com os modelos de documentos curriculares da rede analisados até o momento. Em nossa análise, esse entremeio constitui um **interlocutor não desprezado do ponto de vista intelectual**, uma vez que enxerga, nos potenciais leitores, alguém que consegue reunir compreensão dos alcances acadêmicos e críticos ali explicitados, uma vez que as citações diretas e indiretas são esparsas.

Para constituir essa criticidade, é indispensável esse resgate histórico do ensino da língua e registro de princípios importantes que, mais do que prescrever, demarcam um espaço-tempo para registrar querenças de um grupo plural, pois segundo relatos presentes no Dado 49 (Quadro 57), a rede foi “escutada”, mantendo a premissa do diálogo. Apesar de todo esse esforço, o **tom de manifesto** indicia que todo documento curricular é, de alguma forma, **prescritivo.**

Para finalizar, queremos analisar as seções “Bibliografia” e “Bibliografia Comentada”, que reforçam esse ideário do discurso acadêmico, especialmente a comentada, que explica detalhadamente o que aborda cada livro citado, sugerindo que o **interlocutor intelectual** fará consultas posteriores para aprofundamento.

Quadro 61. Dado 53 – Bibliografias do *Visão da Área*

39

Bibliografia

•BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo. Cortez Editora, 1990, 1ª ed.
•CANDIDO, Antonio. A Literatura e a Formação do Homem IN Ciência e Cultura 24(9), p. 803/809, 1972.
•CARVALHO, José Augusto. Por uma política do ensino da língua. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
•COUTINHO, Afrânio. Introdução à Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira s/a., 1976, 8ª edição.
•BRANDÃO. Roberto de Oliveira. Os manuais de retórica brasileiros do século XIX.
Presença da oratoria no Brasil do século XIX, in MOISES, Leila Perrone. O Ateneu - Retórica e Paixão. São Paulo, Brasiliense/Edusp, 1988.
•BRASLAVSKI, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 66, FCC, 1988.
•DOS SANTOS, Maria Lucia. A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa - Pedagogia Freinet. São Paulo. Editora Scipione, 1991.
•FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis... - A Redação na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 1ª ed.
•FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
•GERALDI, João Wanderlei (org.). O Texto na Sala de Aula. Cascavel: Assoeste, 1990, 5ª ed.
•GHIRALDELLI, Jr, Paulo. História da Educação.São Paulo: Cortez Editora, 1990.
•LAJOLO, Marisa Philbert. Leitura e Literatura: Presenças Frageis na História da Escola e da Cultura Brasileiras. (texto originalmente apresentado em mesa redonda na V Conferencia Brasileira de Educação, na UNB, em 1986 e, posteriormente, com alterações, em 1989, no Curso de Pedagogia da USP, mimeo.

40

•LAJOLO & ZILBERMAN, Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias. São Paulo: Editora Ática, 1985.
•LEITE, Ligia C. M., GERALDI, J. W. (org.). Educação, Linguagem e Formação de Professores.Profissionais da Educaçao e das Comunicações USP/UNICAMP/APLL/ALB (Princípios e Propostas do Grupo de Letras e Lingüística), SP. abril/89.
•LINS, Osman. Do Ideal e da Glória - Problemas Inculturais Brasileiros. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1977, 2ª edição.
•LUTFI, Eulina Pacheco. Ensinando Português, Vamos Registrando a História. Sao Paulo: Edições Loyola, 1984, 1ª ed.
•MARTINS, Maria Helena (org.). Questões de Linguagem. São Paulo: contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino).
•NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma Escola para o Povo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1979, 2ª ed.
•ORLANDI, E. P.. Discurso e Leitura. São Paulo.
•ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil - 1930/1973. Petropolis: Editora Vozes Ltda, 1978.
•SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. Freinet. Evolução Histórica e Atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
•SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Lingua Portuguesa para o 1º Grau. 3ª ed. Sao Paulo, SE/CENP, 1988.
•SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagogicas. Projeto Ipê. São Paulo, SE/CENP.

41

Bibliografia Comentada

BANDEIRA, Manoel. "Poesia e verso".
Discussão do conceito de poesia e da sua gênese a partir de pontos de vista de diferentes poetas e pensadores em diferentes épocas, e a partir da experiência do próprio Bandeira.

BAKHTIN (Voloshinov). Marxismo e Filosofia da Linguaguagem. (Trad. de M. Laud e Y. F. Vieira), São Paulo, Hucitec, 1979.
Faz uma reflexao sobre a linguagem tendo como fundamento o marxismo. Mostra a natureza ideológica do signo lingüístico e ressalta o caráter social, interativo e dialógica da linguagem. Elabora o conceito de polifonia enunciativa e concebe a alteridade como constitutiva da linguagem.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. (trad. de J. J. Moura Ramos) Lisboa, Presença - Martins Fontes, 1974.
Conceituando o que vem a ser formação social e ideologia, o autor mostra como o Estado atua na dinâmica entre relações de produção e relações sociais. Distingue aparelhos repressivos do Estado (o exercito, polícia, os tribunais, etc) de aparelhos ideológicos de Estado (a religião, a escola, a família, etc.).

42

O autor procura mostrar como intelectuais, escritores e professores operam o discurso em diferentes níveis, indo da produção do saber à diluição do conhecimento.

BENVENISTE, E. "O homem na língua". In Problemas de Lingüística Geral. (Trad. de M. G. Movák e L. Neri), São Paulo, Companhia Ed. Nacional/EDUSP,1966, pp. 245-315.
Esta parte (a quinta), das seis de que se compõe o livro de Benveniste, contem artigos fundamentais para o estudo da enunciação. Analisa a estrutura das relações de pessoas no verbo e a natureza dos pronomes, introduzindo a questão da subjetividade na linguagem e a distinção "discurso"/"história".

BORDINI, Maria da Glória. Poesia Infantil.
Livrinho util não apenas para a discussão da poesia feita para crianças e por crianças, como da poesia em geral.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. "Os manuais de retórica brasileiros do século XIX". In O Ateneu. Retórica e Paixao. Direçao e Organização de Leyla Perrone Moises. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1988 (p. 43-67).
"Esse estudo liga dois pólos através dos quais a retórica do seculo XIX funcionava como modeladora das consciencias: o ensino e a religiao.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. "Presença da oratória no Brasil do seculo XIX". In O Ateneu. Retorica e Paixao. Direçao e Organizaçao de Leyla Perrone Moises. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1988 (p.213-226).
"Mais do que disciplina escolar ou prática político-social, a oratoria do seculo XIX foi um modo ambiguo de velar/revelar o real".

BRANDÃO, H. H. N. (1991). Introdução à Análise do Discurso. Campinas, Ed. da UNICAMP.
Focaliza a linguagem numa abordagem interacional, tendo como eixo semântico a noção de dialogismo.Apresenta um esboço historico e os pressupostos basicos da Análise do Discurso, detendo-se em duas preocupações fundamentais que sempre inquietaram os estudos da linguagem e estatuto do sujeito e a relação interdiscursiva.

SÃO PAULO, 1992, p. 39-42

No que diz respeito à **repetição** (comparando o Dado 53 com os *Programas* de *1981,* de *1985* e de *1987*), permanecem as citações acadêmicas, excluindo as gramáticas normativas, além de dois documentos oficiais produzidos no âmbito estadual. A parte comentada é uma expansão da “Bibliografia”, configurando uma

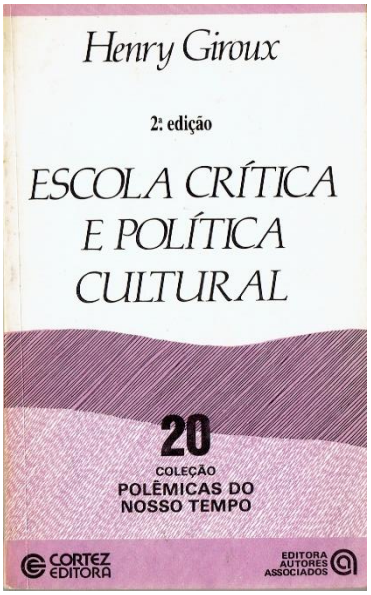
bibliografia mais densa. Nessa direção, destacamos as seguintes interpretações avençadas por nós:

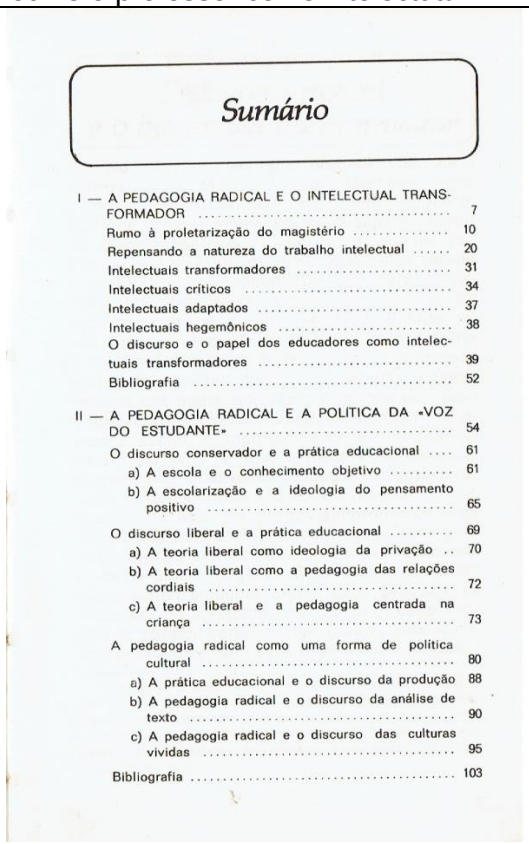
- A ausência de qualquer menção a documentos curriculares produzidos na própria rede de ensino, anteriores ao *Visão de Área*, é uma escolha que se enquadra no processo de subjetivação memorial, especialmente situando as produções anteriores no campo do **esquecimento**, daquilo que **não deve ou não precisa ser lembrado**.
- A citação dos dois documentos estaduais pode resguardar aproximação com o que se fez ou discutia no estado, além de um processo de ligação de autoridade por ser um documento de um ente federado maior que o município.
- Na Bibliografia, permaceram, em relação aos *Programas de 1985* e *1987*, nomes como: Eglê Franchi, João Wanderley Geraldi, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, reafirmando que o processo de **repetição** produz **regulação** no campo da memória discursiva.
- Se algumas referências foram repetidas, outras foram acrescidas, mas ainda há aquela que foi **completamente esquecida**. Apesar de citada nominalmente, a ausência de Emilia Ferreiro na Bibliografia reforça que os processos de **disjunção e desancoragem andam juntos para produzir esquecimentos.** Isso nos faz acender um alerta: por que apenas o documento de 1987 quis se aproximar de Ferreiro, registrando-a na Bibliografia? A resposta pode estar no fato de a academia, possivelmente na década de 1980, já haver algumas críticas ao construtivismo e ao modo de discurso, às vezes violento, que levavam esse modelo de aprendizagem a demarcar espaço na educação brasileira. Percebamos que, nos dois documentos que têm assinatura de assessorias vindas das universidades, ela é citada (mesmo indiretamente), mas “esquecida” nas referências bibliográficas.
- Na seção “Bibliografia Comentada”, que é ampliada, percebemos grandes influxos da Análise do Discurso foram trazidos e, ainda hoje, continuam

compondo o cenário e o debate educacionais. Nomes como Bakhtin, Althusser, Pêcheux etc. constam na lista com breves sinopses.

- A existência de uma seção comentada permite-nos, ainda, estabelecer que há **explícito um interdiscurso** com o "todo complexo com dominante" que permeia essas formações discursivas e ideológicas, promovendo interdiscursividade com uma teoria crítica alardeada à época. Referimo-nos àquelas que situam o **professor como trabalhador** e **intelectual**. Aliás, o texto de Roland Barthes "Escritores, intelectuais, professores"[41] está na parte comentada, mas é o único que não tem sinopse.
- A ideia de professor como trabalhador-intelectual e a "política da voz do estudante" remontam uma discussão de Henry Giroux (1988), já circulante à época, adicionam elementos para se pensar essa proposta implícita no documento, conforme podemos visualizar o sumário do livro a seguir:

Quadro 62. Dado 54 – Giroux e o professor como intelectual





Sumário

I — A PEDAGOGIA RADICAL E O INTELECTUAL TRANSFORMADOR 7
Rumo à proletarização do magistério 10
Repensando a natureza do trabalho intelectual 20
Intelectuais transformadores 31
Intelectuais críticos 34
Intelectuais adaptados 37
Intelectuais hegemônicos 38
O discurso e o papel dos educadores como intelectuais transformadores 39
Bibliografia 52

II — A PEDAGOGIA RADICAL E A POLÍTICA DA «VOZ DO ESTUDANTE» 54
O discurso conservador e a prática educacional 61
a) A escola e o conhecimento objetivo 61
b) A escolarização e a ideologia do pensamento positivo 65
O discurso liberal e a prática educacional 69
a) A teoria liberal como ideologia da privação 70
b) A teoria liberal como a pedagogia das relações cordiais 72
c) A teoria liberal e a pedagogia centrada na criança 73
A pedagogia radical como uma forma de política cultural 80
a) A prática educacional e o discurso da produção 88
b) A pedagogia radical e o discurso da análise de texto 90
c) A pedagogia radical e o discurso das culturas vividas 95
Bibliografia 103

Fonte: GIROUX, 1988

[41] Barthes, Roland. "Escritores, intelectuais, professores". In: _____. Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61.

As ideias de “diálogo”, “política da voz”, “intelectualidade do professor”, “historicização de processos” e “politização de processos” parecem ser a tônica do documento *Visão da Área*, que, resguardando respeito a alguns desses princípios-alicerces, **procurou horizontalizar o discurso oficial**. Para tanto, os discursos acadêmicos e político fizeram eclodir estratégias importantes para **desviar do tom prescritivo**, **fazendo surgir, do manifesto, um tom para o oficial.**

Por fim, diferente do *Programa de 1985*, o manifesto não está situado no início, mas em todo o documento que mantém a tônica para resguardar coerência com o que se propõe. Com efeito, o período e o documento analisados constituem-se como importantes para a rede municipal de ensino, mas o diálogo com o passado foi cindido, à medida que tudo o que foi produzido está situado no esquecimento. Registro essa observação, pois não é incomum a tergiversação a esse aspecto histórico, sobretudo em andanças na rede de ensino e na academia. Em outras palavras, encontrarmos discursos que demarquem, unilateralmente, o fato de que a história da produção de documento curricular, como discurso oficial, tenha supostamente começado em 1992, dada a importância política exercida pelo *Visão da Área*, mas o que vimos de produção documental aqui atesta que não a história desse tipo de discurso oficial inicia muito antes de 1992.

3.5 Organizadores de Área – Ensino Fundamental - Português – 1996

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento Organizadores de Área – Ensino Fundamental - Português, de 1996. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Organizadores de Área*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP em 1996.

3.5.1 Do discurso como acontecimento: fios de história dos *Organizadores de Área*

Apesar de, por um lado, a eleição de Luiza Erundina (1989-1992) ter representado um avanço de escolha para o campo progressista, por outro, a ideia de pêndulo parece acompanhar os fios de história que enredaram as produções dos

documentos que analisamos nesta pesquisa. Em 1992, ano de publicação do *Visão da Área,* após disputar com Eduardo Suplicy (1941-) em segundo turno, Paulo Salim Maluf (1931-) vence o pleito municipal e se torna prefeito da capital paulista pela segunda vez, tendo exercido mandato entre 1993 e 1996. Essa vitória ilustra a imagem de pêndulo a que nos referimos em outros momentos desta tese. Em outras palavras, o campo político executivo em São Paulo parece estar para frente e para trás.

No último ano da gestão de Paulo Maluf, ou seja, em 1996, foi publicado o documento *Organizadores de Área*. Esse ano de 1996 marca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esteve em processos de discussão e de produção desde a Constituição Federal, de 1988. Para publicação de tal documento, propuseram várias justificativas, entre as quais destacamos estas:

Quadro 63. Dado 55 – Justificativa para produção dos Organizadores de Área

I

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste documento é subsidiar os educadores no seu projeto pedagógico, num sistema organizado em ciclos

O ponto de partida para a execução desse trabalho advém da pesquisa junto à R.M.E. que apontou a preferência de 59% dos professores por "conteúdo mínimo" e de 41% por "conceitos básicos" (dados - documento 005/6/94 - pág. 8). Ficou clara, também, a espectativa de receberem um "rol de conteúdos" enviado pela Divisão de Currículo.

Primeiramente foi elaborada, após reflexão e discussão do grupo de currículo, uma versão preliminar para que fosse analisada, questionada e discutida nas escolas, ao longo do 1º semestre de 1995, nos horários de JEI.

Houve a preocupação, do grupo de Currículo - DOT-2, de descartar a apresentação de "rol de conteúdos" que no processo histórico educativo atual não é relevante e não atende o regimento comum das ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO, no que se refere os artigos de 68 a 75, ou seja, cabe a Unidade Escolar, a partir do seu Projeto Pedagógico, definir os conteúdos e a adequação destes aos anos de cada do 1º grau.

Fonte: SÃO PAULO, 1996

De acordo com a introdução do documento, muitos professores gostariam de um conteúdo mínimo, dado trazido em uma pesquisa realizada, sobre a qual não temos mais informações detalhadas, totalizando o total 59% de docentes com esse desejo. Tal “constatação” aproximaria tal desejo a um “rol de conteúdos” a ser enviado pela Divisão de Currículo, conforme está escrito no dado 55 (Quadro 63). É diante dessa querença ou necessidade apresentada pela rede, que se propõe um documento que, segundo o que afirmaram nas primeiras linhas, pretendia-se subsidiar os educadores em seus projetos pedagógicos.

Retomando o documento *Visão da Área*, analisado na seção anterior, que – de forma alguma – pretendia aproximação com qualquer tentativa de prescrição, percebemos que este documento surge num cenário de oposição ao que se propôs em 1992. Para alguns professores, de acordo com essa suposta pesquisa, havia uma necessidade de detalhamento, que não consta no documento da gestão anterior.

Esse dado, apesar de questionável pela sua forma de apresentação, merece atenção para compreendermos discursos totalizantes e generalistas que envolvem discussão e escuta com a rede. Em tão pouco tempo, de 1992 para 1995 (ano em que se iniciou a proposta de *Organizadores de Área* ora analisada), a rede escutada entre 1989 e 1992, decidiu optar por um documento mais pormenorizado, isto é, com um “rol de conteúdos”? Certamente, o Dado 55 (Quadro 63) não nos permite responder a essa pergunta, mas nos permite asseverar que qualquer totalidade uníssona (para um lado ou outro), em uma rede tão complexa e diversa, deve passar pelo recorte da desconfiança.

A partir dessas constatações, observamos outro detalhe importante, o qual, diante de um movimento de escuta e de diálogo promovido na gestão anterior, buscou mimetizar tais ações, mas por amostragem. No texto da introdução, afirma-se que houve 44 (quarenta e quatro) professores por área, sendo 396 (trezentos e noventa e seis) ao todo. Diferentemente do *Movimento de Reorientação Curricular*, houve 3 (três) grandes momentos de “escuta” e “debate”:

1. Discussões e reflexões nas JEI (jornada que permite a participação da formação continuada na rede).
2. Tabulação das discussões e reflexões das Unidades Educacionais, totalizando 83% da rede que enviaram.
3. Encontros da área com os representantes e professores da Faculdade de Educação da USP (em convênio com a SME).

Depois disso, chegou-se à publicação de versões inicial e final do documento. Esse esforço para "escutar" a rede, de alguma forma, é reflexo do *Movimento de Reorientação Curricular*, apesar de ser realizado de modo completamente diverso e sob a insígnia da representatividade. É, pois, nesse cenário, que nasce a publicação *Organizadores de Área*.

3.5.1 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados dos *Organizadores de Área*

Assim como os documentos analisados anteriormente, iniciamos pela capa do dos *Organizadores de Área*, que tem muito a nos dizer, especialmente porque a ideia de "Programas", ligada à área de "Currículo", é retomada, algo que foi explicitamente rechaçado na gestão anterior. Pretendia-se evidenciar mais "Currículo" do que "Programas". Além disso, as discussões de todos os componentes foram aglutinadas em um único documento, que resultou em 90 páginas, predominantemente com rol de conteúdos e listas por componente curricular.

Quadro 64. Dado 56 – Capa dos *Organizadores de Área*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO_____ I
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA_____ 01
INGLÊS_____ 07
EDUCAÇÃO FÍSICA_____ 11
CIÊNCIAS_____ 17
HISTÓRIA_____ 22
GEOGRAFIA_____ 30
MATEMÁTICA_____ 37
PORTUGUÊS_____ 54
EDUCAÇÃO ESPECIAL_____ 68
SALA DE APOIO PEDAGÓGICO_____ 74
SALA DE LEITURA_____ 76
INFORMÁTICA EDUCATIVA_____ 77

Fonte: SÃO PAULO, 1996

Tem-se a presença demarcada de um setor novo, chamado “Superintendência Municipal de Educação”, ao lado da “Diretoria de Orientação Técnica”. O nome “Organizadores de Área” sugere **repetição** de um dos tópicos dos índices comuns que organizavam, uniformemente, todos os documentos que compunham a coleção *Visão da Área* na gestão anterior.

A repetição do nome do documento, neste caso, cumpre papel de **retomada**, mas o sentido é diverso, dado que suas propostas, as formas e o seu conteúdo são completamente diversos do *Visão da Área*, sugerindo processos de memórias de **disjunção** e de interdiscurso por meio da **dissimulação**. Nesse sentido, a aglutinação de todos os componentes da escola e a organização de quadros de “conteúdos”, **dissimulados** sob os títulos de “Princípios norteadores/Eixos temáticos” e “Propostas de Trabalho”, sugerem total ruptura com o *Visão da Área*, apesar da tentativa de aproximação com o nome geral do documento anterior.

O texto dedicado à discussão teórico-prática de “português” resume-se a duas páginas, em quase toda a sua extensão há especial referência a outros textos e documentos das redes municipal e estadual, evidenciando que não se trata de um

texto de autoria complexa, mas de recortes, por vezes complicados, do contexto original em que se encontram.

Observamos que a **citação direta** de excertos se configura como uma **estratégia linguístico-discursiva** que promove **repetição** e **regulação** por meio de **deslocamentos das formações discursivas e ideológicas** em que se encontravam alicerçados os textos anteriores. Os dois primeiros parágrafos são exemplos disso:

Quadro 65. Dado 57 – Citação direta nos *Organizadores de Área*

54

PORTUGUÊS

I. Introdução

"Na realidade toda palavra comporta duas fases. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade".

(BAKHTIN,Marxismo e Filosofia da Linguagem).

"Todo processo de aquisição de conhecimento de crescimento individual só é possível pela "tradução" de um signo em outro. Compreender e constituir conhecimento só pode acontecer a partir dos conhecimentos já disponíveis. Assim, toda a consciência é fruto de um processo histórico, determinado pelo contexto social e pela interação entre os sujeitos atuantes deste processo".

(Visão de Área-Português 1/7 - SME - 1992).

Fonte: SÃO PAULO, 1996

O deslocamento é promovido quando, numa tentativa de repetição por aproximação, a discussão de Bakhtin e do documento *Visão da Área* não se coadunam a todo o conteúdo (que é pouco e deslocado) das páginas que abrem os quadros de "Princípios norteadores/Eixos temáticos". A aproximação, além de arbitrária, marca um efeito de sentido de suposta **continuidade com o passado,**

que não se concretiza do início ao fim do documento. Os quadros ocupam quase a totalidade do documento e, no caso de “Português”, totalizam 11 (onze) páginas. Divididos em Ciclos *Inicial, Intermediário* e *Final*, resguardados os devidos distanciamentos, lembram a divisão de ciclos atual da rede municipal de ensino (*Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral*). A seguir, um exemplo de quadro:

Quadro 66. Dado 58 – Exemplo de quadro

CICLO INTERMEDIÁRIO

ORGANIZADORES DE ÁREA

Princípios norteadores/Eixos temáticos	Propostas de trabalho
OS PRINCÍPIOS NORTEADORES ELENCADOS PARA O CICLO INICIAL, BEM COMO AS PROPOSTAS DE TRABALHO SUGERIDAS, DEVEM SER MANTIDOS E RESPEITADOS NOS CICLOS INTERMEDIÁRIO E FINAL. PARA TANTO É IMPORTANTE QUE O PROFESSOR AO FAZER SUAS INTERVENÇÕES TENHA COMO PRINCÍPIO MAIOR A INTERAÇÃO DO EDUCANDO COM O TEXTO E QUE ESTA PROPICIE O ALUNO FAZER : **- a leitura, a escrita, a compreensão, a interpretação, a reescrita, a transmissão, a observação, a reflexão, a criação, o julgamento e a comunicação;** **- a leitura de textos com temas e tipologia diversificadas;** **- o reconhecimento e o uso da função social da linguagem (qualquer tipo de linguagem);** **- a identificação nos textos orais/escritos da intencionalidade, da intertextualidade, da polissemia e da paráfrase;** **- a prática da produção de textos orais e escritos como o caminho natural para se chegar à prática de uma produção escrita, com a preocupação de que o aluno se expresse dentro da norma padrão de nossa língua, como mais um instrumento de comunicação, sem desrespeitar a linguagem do grupo social ao qual ele pertence;** **- a ampliação dos recursos lingüísticos dentro do processo de comunicação (epilingüística)** **Tome-se avaliação como um instrumento dentro do processo ensino-aprendizagem servindo como um momento diagnosticador de etapas, orientando o replanejamento e intervenção pedagógica.**	- Situações significativas que privilegiem: . a análise do discurso, visando ultrapassar o senso comum por meio da comparação de textos do educando com outros textos (orais e escritos); . a reescrita de textos; . as diferentes formas de linguagem (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras); . a identificação das diferentes configurações textuais (descritiva, narrativa, argumentativa, resumo, informativa, utilitária, etc ..) ressaltando a importância da observação quanto: 1) à narração: . seqüência dos fatos . relação tempo/espaço . personagens . implicações das mudanças do foco narrativo . transposição do discurso direto para o indireto e vice-versa 2) a textos informativos: . seqüência dos fatos . relação tempo/espaço . personagens . objetividade e precisão . complementação de dados . utilização de linguagem persuasiva . utilização de recursos que prendam a atenção do leitor . estrutura básica de uma notícia . estrutura básica de uma reportagem 3) à dissertação: . coerência lógica entre as partes: tese - argumentação - conclusão . propriedade 4) ao resumo: . seqüência dos fatos . relação tempo/espaço . personagens . síntese . fidelidade das idéias . complementação de dados . objetividade e precisão

Organizadores de Área

63

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p. 63

Os quadros **retomam**, por aproximação, todas as propostas de listas de conteúdos, mas com outras roupagens, isto é, evitando:

1. Divisão de conteúdos por série e enfocando nos ciclos.
2. Listagem de conteúdos por princípios norteadores, com especial destaque a aspectos amplos.

3. Substituição das orientações metodológicas, constantes nos *Programas de 1985* e de *1987*, por “Propostas de Trabalho”, que, no caso de Português, nada mais é do que a própria listagem de conteúdos, inclusive com a **repetição** de muitos aspectos do *Programa de 1987*.

Essa retomada que se **utiliza de palavras outras para dizer a mesma coisa** é uma **estratégia linguístico-discursiva** muito usada nos documentos curriculares para a composição de alguns cenários do discurso oficial. Tal constatação faz-nos lembrar de Pêcheux (2009): “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas” [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Além disso, a demonstração de proximidade com o *Programa de 1987*, mais do que com o *Visão da Área*, é notoriamente observada na seção “Bibliografia de Português”, que cita 4 (quatro) documentos da gestão Jânio Quadros, além do *Visão da Área* e de dois da rede estadual. Dos documentos anteriores, **denega-se**, por meio do que Paveau (2015) chamou de “amemória discursiva” de nomes – sempre presentes até então -, como do professor João Wanderley Geraldi. Em contrapartida, mantém-se Emilia Ferreiro, que foi exaustivamente citada de modo direto nas duas páginas iniciais:

Quadro 67. Dado 59 – Bibliografia dos Organizadores de Área

III. BIBLIOGRAFIA DE PORTUGUÊS

AZENHA, Maria da Graça - **Ensinando as primeiras letras - um roteiro de trabalho para o alfabetizador** - Editora Ática, São Paulo, 1994.

AZEVEDO, Maria Amélia, MARQUES, Maria Lúcia (org) - **Alfabetização Hoje** - Editora Cortez, São Paulo, 1995.

BAKHTIN, Voloshinoo - **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (Trad. de M. Laud e Y. F. Vieira) Hucitec, São Paulo, 1979.

CALKINS, Lucy Mc Cormick - **A arte de ensinar a escrever - o desenvolvimento do discurso escrito** - Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

CHIAPPINI, Ligia - **Aprender e ensinar com textos** - volume 2 - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1994.

FERREIRO, Emília - **Com todas as letras** - Editora Cortez, São Paulo.

FRANCO, Angela, ALVES, Ângela Christina Souza, ANDRADE, Rosemaria Cales de - **Construtivismo: uma ajuda ao professor**, Editora LÊ, Belo Horizonte, 1994.

KLEIMAN, Ângela - **Oficina de Leitura- teoria e prática** - Editora Pontes, 1995 (3ª edição)

LANDISMAN, Liliana Tolchinsky - **Aprendizagem da linguagem escrita** - Editora Ática, São Paulo, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E BEM ESTAR SOCIAL - Programa de 1° Grau - Ensino Regular - Programa de Português - Suplemento n° 248 (31/01/86), São Paulo, 1986.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E BEM ESTAR SOCIAL - Programa de 1° Grau- Ensino Regular - Programa de Português - Edição Especial - (29/01/88) São Paulo, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E BEM ESTAR SOCIAL - Programa de 1° Grau - Ensino Regular Português - Edição Especial - (11/06/88), São Paulo, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E BEM ESTAR SOCIAL - Programa de 1° Grau - Ensino Regular - Implementação de Português - Edição Especial - (09/11/88) nº 210, São Paulo, 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - CENP - 305 - Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa de 1° Grau, São Paulo, 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - CENP -Ciclo Básico em jornada única - uma nova concepção de trabalho pedagógico - volume 1, São Paulo, 1990.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - CENP - 305 - Proposta Curricular para o Ensino de Língua POrtuguesa de 1° Grau, São Paulo, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Movimento de reorientação curricular - Português - Visão de Área, 1/7. Documento 5 C.O.D.O.T.P.S.G. - Sa.-002/92, São Paulo, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Apoio (Ciclo Inicial) 93/94.

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p. 67.

Para finalizar, **repetindo**, do *Visão da Área*, optou-se por uma escolha espacial para assinaturas ao final de todo o documento. Com isso, percebemos que, nos *Organizadores de Área*, as equipes responsáveis pelas áreas aparecem, mas não sabemos se eram do órgão central ou regionais, além dos assessores da Faculdade de Educação da USP (no caso de português, a professora Alice Vieira) e dos professores que compuseram os grupos por representatividade:

Quadro 68. Dado 60 – Assinaturas do documento *Organizadores de Área*

Diretor da Diretoria de Orientação Técnica - DOT Waldemir José Giberni **Diretora da Divisão Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus - Regular e Suplência** Ana Maria Alves Denetti **Encarregada pelo Setor de Currículos Métodos e Programas** Regina Célia S. do Amaral Carvalho **Equipes responsáveis pela execução, reelaboração e reorganização do Documento nº 06/95.** **Organizadores de Áreas/Ciclos:** **Equipe de Português:** Divarcy Marcondes Batistuzo Eliete Bevilacqua Presta Juçara Maria Mendes Ponciano Maria Helena Lopes C. Berti Maria de Lourdes da C. Montezano Maria Luiza Moretti Gentille (in memorian) Miriam dos Santos Grilo Marta Leonor S. P. P. Vieira Roseney Rita Teggi Kotait	**Professores da USP** Alice Vieira Anna Maria Pessoa de Carvalho Glaúcia D'Olim Marote Ferro Heloísa Dupas Penteado Heloysa Dantas de Matos Leny Magalhães Mrech Luciana Platero Maria Felisminda de Rezende e Fusari Mauro Gomes de Mattos Nídia Nacib Pontuschka Nilson José Machado Silvia Frateschi Trivelatto	**Português** Angelina Iglesias Veiga Neusa Farah Irene B. Cipparulo Samira Fares de Souza Maria Alice Cerdeira Vera Lúcia Calderero Maria do Carmo I. N. Ferreira Isaura Rodrigues das Neves Virgínia R. F. Amorim Soraya Valdez Moreno Raschela Reciulski Brandina de Oliveira Maria José Garcia Márcia Maria Tosetti Tiyoko Jono Provenzano Ramos Marisa Q. O. Magalhães Laura Santos da Silva Gilsara C. de Lima Helenice Alves de Sales Giselda R. Bittencourt Elizabet Barros L. Ferreira Lia Inês L. M. de Carvalho Maria Aparecida G. Breggi Edna Coletti da Silva Francisca Aparecida de O. Marcassa Alice Yoko Horikawa Ilda Carneluti Suzana Valéria Garcia Sircilli Rosimeire Terzi Maricato Nivalda Maria de Almeida Eli Amália Zulzke Hermínia Alma Polotzek Maria de Fátima G. Nunes Martins Maria Selma Pissi Orssini Judith Gomes de Abreu Vargas Jucimara de A. Freitas Alice Maria de Menezes Benedita de Jesus Nogueira Marli M. Ribeiro Yara Ramos Camargo Elza Kissilevite Rosa Sumiko Hayakawa	Floren Aparecida Fazzani Parcio Florinda Lorenzetti Costa Francisca S. Vial Geni Amélia Corbeta Izildo Batista de Barcellos Liliam Maria Pacheco Luci Francesquini Ortega Mara Abolafio Marcia Eleani Cardoso Maria Antonia Privato Maria Aparecida G. Falconi Maria Dalva N. I. de Souza Maria de Lourdes C. Siqueira Maria Helena Simionato Maria Izilda E. Sincorá Marie Iobinaga Hiraga Marilene Francesca da S. Ribeiro Marinês Belluco Pozzani Marisa de M. Zanata Marta Regina Argolo Mercedes G. Pereira Miriam Fernandez de Oliveira Nadir de Lourdes M. Barbosa Nilza S. L. Vieira Raquel S. de Souza Regina Ana R. Floriano Rosa Sumiko Hayakawa Rose Gomes da S. A. Chagas Roseli Farah Silvana Elisa R. Augusto Sonia Regina Moreira Sueli de Fátima A. Furlan Suely Gimenez Taddeo Thelma de Carvalho Vera Lúcia de Assunção Walkiria da S. Pinto

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p. 79-80; 82-83.

Esse dado é fundamentalmente importante, porque revelará práticas similares no futuro das publicações. Isso tudo configura o **discurso oficial** transverso ao **acadêmico, ao político** e **ao profissional**, uma vez que professores que estão atuando na escola passam a compor e atestar o discurso oficial materializado no documento. A ideia de profissional também se aproxima de dialógico, ao sustentar que muitos professores da rede, ainda que por amostragem, foram escutados. O elo que une o **discurso acadêmico, o político e o profissional** é a estratégia linguístico-discursiva que imprime sentidos de autoridade. A assinatura, como temos visto, cumpre papel preponderante de ateste e de aprovação no processo de **regulação do discurso oficial.**

3.6 Orientações Curriculares – Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa*, de 2007. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Orientações Curriculares*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP em 2007.

3.6.1 Do discurso como acontecimento: fios de história das *Orientações Curriculares*

Entre os *Organizadores de Área* e as *Orientações Curriculares*, temos um hiato considerável no que diz respeito à produção de documentos curriculares na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Após a gestão de Paulo Maluf, elegeu-se, no ano de 1996, Celso Roberto Pitta do Nascimento (1997-2000), que disputou o segundo turno com Luiza Erundina. Seu mandato iniciou-se em 1º de janeiro de 1997, ano sucessivo à publicação do documento *Organizadores de Área.*

Por se tratar de um prefeito que contou com apadrinhamento e apoio de seu antecessor, é provável que, até 2000, o documento curricular da gestão Maluf tenha se mantido inalterado e transcorrendo sem necessidade de substituição. Essa é uma aprendizagem importante desses fios de história: quando se trata de gestões próximas, seja por partidarismo ou filiação ideológica, a manutenção de um documento tem se mostrado mais prolongada.

Outa possibilidade, decorrente dessa permanência do documento *Organizadores de Área*, pode ter a ver com o fato de o Brasil ter vivenciado, pós-promulgação da LDB, um momento de publicação de um documento curricular federal, isto é, os conhecidos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, que ainda estavam em processo de sedimentação pelo país e não exigiam imediata atualização dos currículos estaduais e municipais, apesar das inúmeras “amarrações” que ele promoveu no cenário nacional.

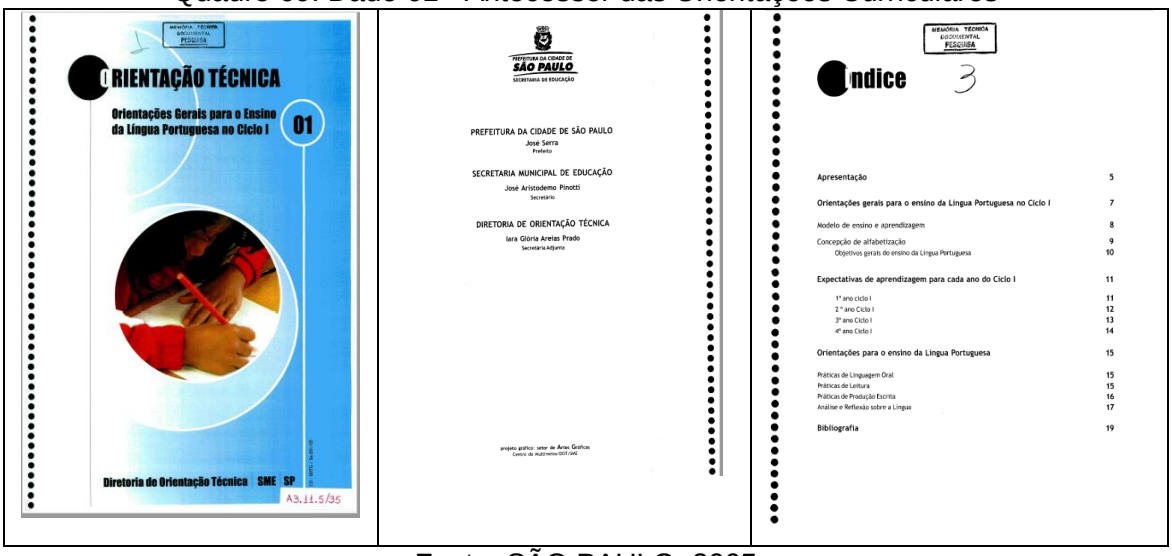
Tendo decorrido uma gestão extremamente turbulenta, Celso Pitta (1997-2000) encerrou seu mandato com um índice de rejeição altíssimo, sendo sucedido por Marta Suplicy, que disputou o segundo com Paulo Maluf. No início de seu mandato, em 1º de janeiro de 2001, a gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) não optou pela publicação de documentos curriculares, tais como os anteriores.

No entanto, em seu mandato, na educação, ficaram legados como a construção dos Centros Unificados de Educação (CEU) e a transferência definitiva das então conhecidas Creches para a Secretaria Municipal de Educação, passando a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEI). Tudo isso decorreu um alto investimento na formação continuada de professores, sobretudo daqueles que compunham os CEI. À frente da Secretaria, esteve, por um tempo, o professor Fernando José de Almeida (2001-2002). A gestão de Marta Suplicy também foi bastante conflituosa, como é de se esperar em uma capital tão extensa e diversa.

Diante desse cenário, nas eleições municipais de 2004, José Serra venceu o pleito, disputando o segundo turno com Marta Suplicy. Na chapa de Serra, Gilberto Kassab constava vice-prefeito e, à frente da Secretaria Municipal de Educação, esteve José Aristodemo Pinotti. Parece-nos que, como dissemos, a ideia de pêndulo acompanha as sucessivas mudanças no executivo e, consequentemente, as políticas públicas de educação.

Já no primeiro ano da gestão, em 2005, a SME-SP publicou um documento curricular, após 9 (noves) anos de lançamento dos *Organizadores de Área*. Tal documento era dirigido, exclusivamente, ao Ciclo I (4 primeiros anos do Ensino Fundamental), e é considerado aquele que abriu portas para o documento que analisaremos nesta seção:

Quadro 69. Dado 61 - Antecessor das *Orientações Curriculares*



ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Orientações Gerais para o Ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I

01

Diretoria de Orientação Técnica SME SP

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
José Serra
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
José Aristodemo Pinotti
Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
Iara Glória Areias Prado
Secretaria Adjunta

Índice

Apresentação 5
Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I 7
Modelo de ensino e aprendizagem 8
Concepção de alfabetização 9
Objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa 10
Expectativas de aprendizagem para cada ano do Ciclo I 11
1º ano ciclo I 11
2º ano Ciclo I 12
3º ano Ciclo I 13
4º ano Ciclo I 14
Orientações para o ensino da Língua Portuguesa 15
Práticas de Linguagem Oral 15
Práticas de Leitura 15
Práticas de Produção Escrita 16
Análise e Reflexão sobre a Língua 17
Bibliografia 19

Fonte: SÃO PAULO, 2005

O documento é um prenúncio, muito acanhado, do que viriam a ser as *Orientações Curriculares* de 2007 e sua justificativa lembra bastante a dos *Organizadores de Área*. Na apresentação, é explicitada à rede por que uma publicação dessa natureza é necessária: em razão de supostas desarticulações das equipes e das políticas. Vale lembrar que, a essa altura, os *Organizadores de Área* já não eram uma referência para a rede e já estava no esquecimento.

O índice do documento no Quadro 69 (Dado 61) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) exerciam grande influências na discussão, uma vez que se propunham serem norteadores para o trabalho de Língua Portuguesa, haja vista que as orientações para o ensino **repetiam** o que os PCN chamaram de "conteúdos de língua portuguesa:

Quadro 70. Dado 62 – Comparação PCN e *Orientações Gerais*

2ª PARTE	
Primeiro ciclo	101
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo	101
Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	103
Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	104
Tratamento didático	104
Conteúdos	108
Conteúdos gerais do ciclo	108
Valores, normas e atitudes	110
Gêneros discursivos	111
Blocos de conteúdos	113
Língua oral: usos e formas	113
Língua escrita: usos e formas	114
Análise e reflexão sobre a língua	117
Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	119
BRASIL, 1997	

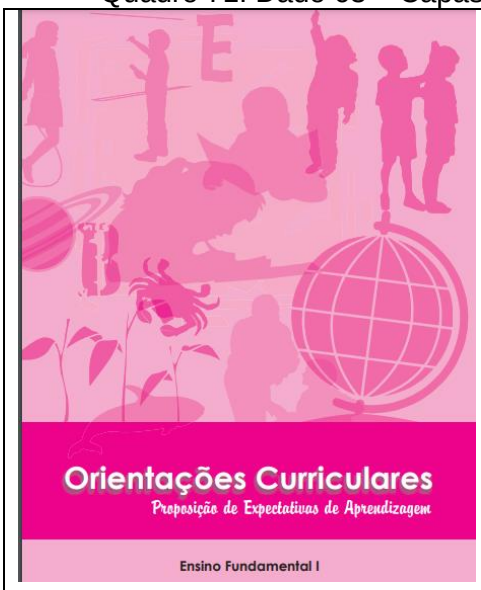
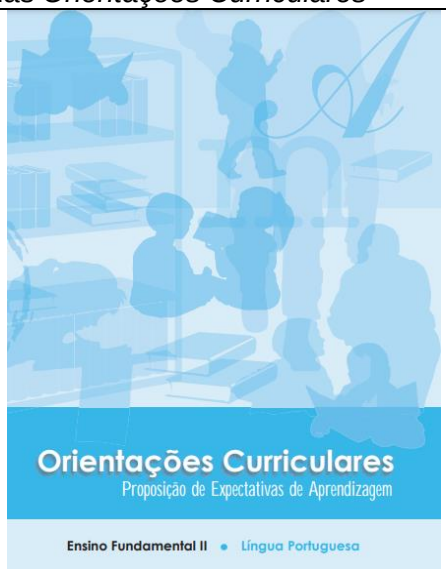
Orientações para o ensino da Língua Portuguesa	**15**
Práticas de Linguagem Oral	**15**
Práticas de Leitura	**15**
Práticas de Produção Escrita	**16**
Análise e Reflexão sobre a Língua	**17**
SÃO PAULO, 2005	

As práticas de linguagem, exaustivamente propostas nos *Programas de 1985* e de *1987*, além do *Visão da Área*, sofreram modificações, mantendo mais similaridade apenas em Práticas de Leitura. Temos aí um nascedouro das influências exercidas pelo PCN na rede municipal de ensino de São Paulo.

O fato é que, mesmo tendo firmado compromisso de não abandonar o município para outras candidaturas, José Serra, em 2006, candidatou-se governador do estado de São Paulo, deixando o posto para Gilberto Kassab, sendo que a Secretaria Municipal de Educação, nesse ano, já contava com Alexandre Alves Schneider como secretário de educação.

É, justamente, no último ano da gestão de Gilberto Kassab que as *Orientações Curriculares* foram lançadas como um Programa que abarcava outros existentes na própria rede durante a gestão Serra/Kassab: *Toda Força ao 1º ano (TOF), Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)* e o *Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II*. No entanto, as *Orientações Curriculares,* promovendo um processo de **desancoragem**, com o que foi produzido até o momento, separou os documentos que dizem respeito ao Ciclo I (anos iniciais do Ensino Fundamental) – com todos os componentes curriculares -, e o de Ciclo II (anos finais do Ensino Fundamental), que era específico de língua portuguesa:

Quadro 71. Dado 63 – Capas das *Orientações Curriculares*

	
SÃO PAULO, 2007b	SÃO PAULO, 2007

Por se tratar de uma pesquisa que foca no componente de língua portuguesa, escolhemos analisar apenas e tão somente o documento dos anos finais do Ensino Fundamental, que mantém muito diálogo com a seção “Língua Portuguesa” do “Ensino Fundamental I”. Vale registrar que é, neste momento, a despeito de toda e qualquer crítica que possamos fazer a documentos dessa natureza, que o **discurso oficial** passa atender prescrições legais inclusivas, levando o executivo a publicar documentos orientadores de Educação para as Relações Étnico-Raciais, de Libras e de Língua Portuguesa para Surdos. Entendemos que a reeleição de Gilberto Kassab, em 2008, possibilitou a expansão do Programa e consequente manutenção e implementação do documento *Orientações Curriculares*.

3.6.1 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados das *Orientações Curriculares*

Este é o “documento azul” a que nos referimos na seção “Primeiras Palavras” desta tese. Nossa entrada na rede municipal de ensino coincide com diversos movimentos de implementação desse documento. A partir desse momento, nossas memórias se confundem com publicações institucionais e nossas atividades profissionais na rede, motivo pelo qual escolhemos nos ater essencialmente aos enunciados dos documentos como materialidade linguística primordial de análise.

Assim como fizemos nas análises anteriores, podemos iniciar pela capa, a qual, diferente das demais, não apresenta mudanças significativas, mas retoma o que já identificamos em *Visão da Área*, ou seja, referimo-nos ao processo de **nomeação do documento** como uma **estratégia linguístico-discursiva** para composição de subjetivação memorial. O sintagma *Orientações Curriculares* e o subtítulo “Proposição de Expectativas de Aprendizagem” sugerem **repetição e de desancoragem**, por aproximação da forma, mas não, necessariamente, do conteúdo com:

Quadro 72. Dado 64 – Análise do título do documento *Orientações Curriculares*

Orientações	Curriculares
• Afastamento de uma ideia de prescrição, apesar de ser altamente prescritivo. • Aproximação com o ideário de Parâmetro, movimento federal, que buscou se afastar de sentidos da prescrição, mas também o é altamente prescritivo, posto que parâmetro pode ser aproximar de modelo ou paradigma. • **Repetição**, ainda que muito distante e inconsciente, do Movimento de Re**orientação.** • Demarcação de algo muito presente ao longo do documento, isto é, as orientações metodológicas que modelizam ao extremo as "proposições" do documento, **dissimulando** uma formação discursiva de apresentação de modelos com vistas à **reprodução.**	• **Rompimento (desancoragem)** com qualquer ideia de Programa ou de Programação que possa aproximar tudo isso da **listagem de conteúdos**, tão requerida e problematizada desde 1981 em documentos da rede. • Mais do que um "Programa", um "Currículo", apesar de ter sido anunciado como Programa para se opor a Projeto e, além disso, congregar todas as demais ações que tinham sido realizadas anteriormente, sobre as quais falamos na subseção que antecede esta.

Fonte: autor da tese

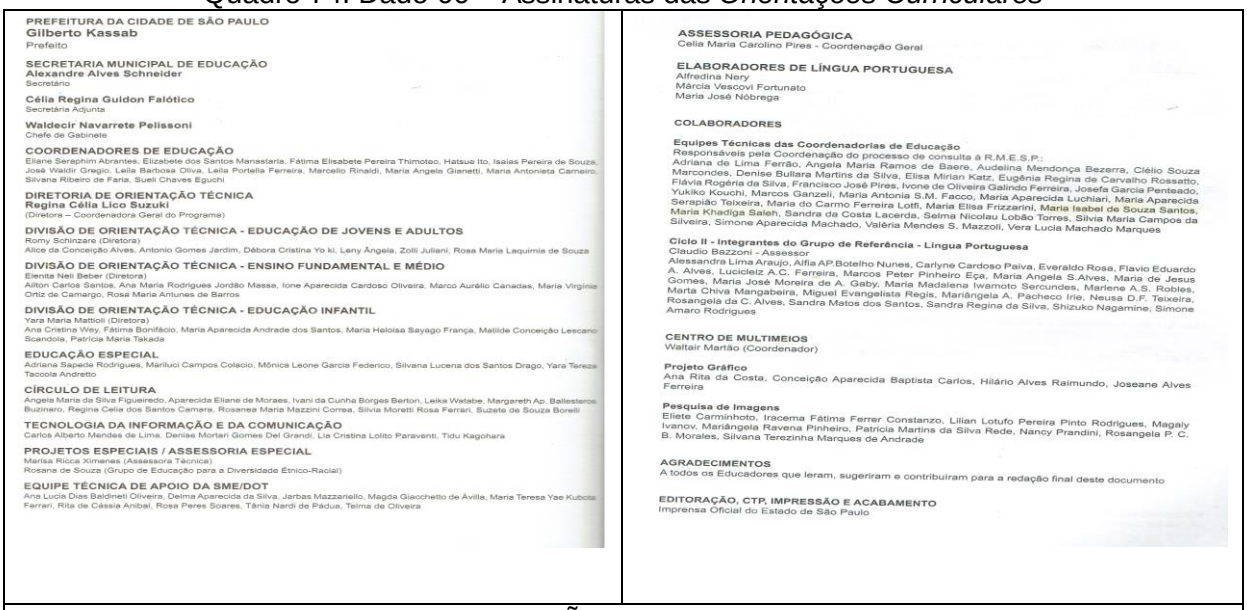
Ainda sobre a ideia de **desancoragem com listagem de conteúdos** e de **prescrição**, o subtítulo soma forças e, ao mesmo tempo, refrata os sentidos analisados no Quadro 72 (Dado 64) para orientações, compondo um extenso **campo semântico** como estratégia linguístico-discursiva **de aproximação** que ajuda a fugir da prescrição e, consequentemente, da listagem:

Quadro 73. Dado 65 - Subtítulo das *Orientações Curriculares*

Fonte: autor da tese

Feitas essas primeiras análises, seguindo o que desenhamos no Capítulo 2, procederemos à identificação das assinaturas, que foi algo recorrente em todos os documentos até o momento, à exceção do *Programa de 1987*. Como temos observado, as **assinaturas** constituem-se em uma **estratégia linguístico-discursiva** que nos permitem alcançar parte do "todo complexo com dominante das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas" [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Quadro 74. Dado 66 – Assinaturas das *Orientações Curriculares*



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Alexandre Alves Schneider
Secretário

Célia Regina Guidon Falótico
Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni
Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO
Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastaria, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
Regina Célia Lico Suzuki
(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Romy Schinzare (Diretora)
Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Elenita Neli Beber (Diretora)
Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL
Yara Maria Mattioli (Diretora)
Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL
Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Tacoola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA
Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballestero Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL
Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)
Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT
Ana Lucia Dias Baldineti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

ASSESSORIA PEDAGÓGICA
Celia Maria Carolino Pires - Coordenação Geral

ELABORADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
Alfredina Nery
Márcia Vescovi Fortunato
Maria José Nóbrega

COLABORADORES

Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação
Responsáveis pela Coordenação do processo de consulta à R.M.E.S.P.:
Adriana de Lima Ferrão, Angela Maria Ramos de Baere, Audelina Mendonça Bezerra, Clélio Souza Marcondes, Denise Bullara Martins da Silva, Elisa Mirian Katz, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Flávia Rogéria da Silva, Francisco José Pires, Ivone de Oliveira Galindo Ferreira, Josefa Garcia Penteado, Yukiko Kouchi, Marcos Ganzeli, Maria Antonia S.M. Facco, Maria Aparecida Luchiari, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Maria do Carmo Ferreira Lotfi, Maria Elisa Frizzarini, Maria Isabel de Souza Santos, Maria Khadiga Saleh, Sandra da Costa Lacerda, Selma Nicolau Lobão Torres, Silvia Maria Campos da Silveira, Simone Aparecida Machado, Valéria Mendes S. Mazzoli, Vera Lucia Machado Marques

Ciclo II - Integrantes do Grupo de Referência - Língua Portuguesa
Claudio Bazzoni - Assessor
Alessandra Lima Araujo, Alfia AP.Botelho Nunes, Carlyne Cardoso Paiva, Everaldo Rosa, Flavio Eduardo A. Alves, Luciclelz A.C. Ferreira, Marcos Peter Pinheiro Eça, Maria Angela S.Alves, Maria de Jesus Gomes, Maria José Moreira de A. Gaby, Maria Madalena Iwamoto Sercundes, Marilena A.S. Robles, Marta Chiva Mangabeira, Miguel Evangelista Regis, Mariângela A. Pacheco Irie, Neusa D.F. Teixeira, Rosangela da C. Alves, Sandra Matos dos Santos, Sandra Regina da Silva, Shizuko Nagamine, Simone Amaro Rodrigues

CENTRO DE MULTIMEIOS
Waltair Martão (Coordenador)

Projeto Gráfico
Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens
Eliete Carminhoto, Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Mariângela Ravena Pinheiro, Patrícia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Rosangela P. C. B. Morales, Silvana Terezinha Marques de Andrade

AGRADECIMENTOS
A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuiram para a redação final deste documento

EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO, 2007

Diferente dos demais documentos, a contracapa é marcada por nomes de pessoas que exercem atividades em setores do órgão central, ainda que não tenham estado diretamente ligadas às discussões do componente de curricular de língua portuguesa. Começando pelo prefeito, as assinaturas da primeira parte do quadro constroem sentido meramente institucional. Já na parte esquerda, observamos a reinserção de assessorias externas (não utilizadas apenas nos *Programas de 1981* e de *1987*), compondo um cenário de **repetição** e de **regulação** no que diz respeito a processos de subjetivação memorial.

Some-se a isso o fato de todos os nomes que compõem a seção "COLABORADORES" serem divididos entre pessoas que atuavam nos órgãos regionais (assim como foi feito em *Visão da Área* e *Organizadores da Área)*, além de professores de língua portuguesa que compuseram um "Grupo de Referência" (assim como em *Organizadores da Área*), sendo um número bastante ínfimo em relação ao documento de 1996.

Esses processos de **repetição** na produção documental reforça a ideia de que, em relação ao **discurso oficial**, além dos processos transversos, quando se trata de assinatura para legitimar autoridade, entendemos que essa insistência em manter esse modelo:

> diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos; ela visa ao que Foucault (1971, p. 24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, 'discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer' (COURTINE, 2014, p. 105-106).

Assim, o que veremos acontecer nos documentos posteriores nada mais é do que ativação dessa memória discursiva de produção documento face à necessidade de fazer circular um discurso oficial. Outra mudança significativa diz respeito à utilização da "carta" para comunicação com a rede por meio de um documento curricular. O então secretário municipal de educação, Alexandre Alves Schneider,

assina uma carta em que se comunica com o objetivo de apresentar o documento, iniciando pelo vocativo “Caros Educadores e Educadoras da Rede Municipal de São Paulo”.

Verificamos, nesse excerto, diferentemente da carta do *Programa de 1985*, uma aproximação menos formal com o interlocutor, sobretudo em função do uso de “caros”. Além disso, ainda que de modo muito tímido, existe uma preocupação em marcar os gêneros masculino e feminino, especialmente por se tratar de interlocutoras, em sua maioria, mulheres. Mas o que nos chama atenção na carta é, ainda, a presença de uma **formação discursiva** bastante recente para os documentos curriculares e discursos oficiais, isto é, o apelo exacerbado à **avaliação externa**:

Quadro 75. Dado 67 – Avaliação Externa e Formação Discursiva dos novos tempos

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 - apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Fonte: SÃO PAULO, 2007

Esse apelo à *Prova São Paulo* está relacionado ao fato de as avaliações externas manterem proximidade direta com documentos prescritivos. No Quadro 75 (Dado 67), o texto assinado pelo secretário de educação explicita tal preocupação, apontando necessidade de articulação do documento com os resultados da referida prova, uma vez que elas dariam o tom na elaboração de planos de ensino que combatessem eventuais necessidades de ajustes da aprendizagem.

Diante disso, encontramos mais um sentido para o processo de **regulação** da memória, qual seja: o da **reprodução** como elemento que refrata conhecimentos necessários à prova, que são constantes e comuns no documento curricular. Mas isso não é novo: se voltarmos um pouco mais as páginas desta tese, será possível encontrar o Quadro 38 (Dado 30) e, ali, temos uma **formulação-origem** que desencadeia essa preocupação com construção de objetivos de aprendizagem eficientes. Portanto, um discurso **acadêmico**, altamente compartilhado por Ralph Tyler em 1949, pode reverberar anos mais tarde, como em 2007.

As *Orientações Curriculares* foram produzidas em 5 (cinco) partes, além da bibliografia e dos anexos. As duas primeiras partes são comuns a todos os componentes, sendo o início da discussão específica na parte 3 (três). Nessa seção, não observamos grandes divergências em relação a princípios e conceitos que são mobilizados para sustentar o ensino de língua portuguesa, sendo bem recorrente a concepção de linguagem trabalhada desde o *Programa de 1985*. Aparecem discussões preocupadas com:

1. Práticas de linguagem.
2. Finalidades do ensino de língua portuguesa.
3. Interação por meio da linguagem.
4. Língua compreendida como "sistema de signos verbais, cujas normas que predispõem seu uso são definidas histórica e socialmente" (SÃO PAULO, 2007, p. 35).
5. Variedades da língua, assumindo a língua padrão como "modelo linguístico ideal" (SÃO PAULO, 2007, p. 35).
6. Dialogismo, encarado como encontro de sujeitos que interagem por meio da linguagem.

Entretanto, considerando os influxos promovidos pela publicação dos PCN, em 1997, dez anos depois, as *Orientações Curriculares* se apropriam da perspectiva dos gêneros para fomentar e balizar o trabalho. Nesse ponto, **rompe-se** com tudo o que já proposto até o momento na produção de documentos curriculares, fazendo aparecer, por meio da **desancoragem**, uma **sobreposição organizativa** do que se propunha ensinar em língua portuguesa desde 1985. **Rechaça-se** o ideário tipológico dos textos e, no lugar dele, colocam-se: **gêneros e esferas discursivas**:

Quadro 76. Dado 68 – Gênero como instrumentos de ensino (conteúdos)

Cada esfera da atividade humana organiza conjuntos de textos com características relativamente estáveis que ficam disponíveis como "modelos" de que se pode lançar mão para realizar as ações previstas naquele campo de atividade. A esfera escolar, por exemplo, envolve textos didáticos e paradidáticos (usados pelo professor durante as aulas), textos administrativos (diário de classe, livro de ponto, relatórios, planejamentos, registros de dados, cartas, circulares, boletins, fichas de estudantes). Esses "modelos de texto" são conhecidos como gêneros textuais. Para análise e identificação de um gênero deve-se considerar a esfera de atividade

humana em que foi produzido, pois as condições de produção, circulação e recepção definem ou justificam o estilo (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), as características composicionais (estrutura particular dos textos) e o tema (a seleção, a extensão e a profundidade da abordagem do assunto).
Toda esfera de atividade comporta um repertório de gêneros que se diferencia e se amplia de acordo com o desenvolvimento próprio da atividade. Assim, os gêneros textuais (orais e escritos) são heterogêneos: incluem uma variedade que abarca desde a conversação cotidiana, a carta, os documentos administrativos ou oficiais até as diversas formas de exposição científica ou os gêneros literários.
Pautar o ensino nos usos da língua implica tomar os gêneros como ferramentas que orientam a elaboração do planejamento.

Fonte: SÃO PAULO, 2007, p. 37

Essa mudança paradigmática rompe, radicalmente, com uma **perspectiva dialógica** de ensino da língua portuguesa, apesar de mobilizar conceitos e teorias muito próximos. Em outros estudos que realizamos, identificamos que as *Orientações Curriculares* se situam no que convencionamos chamar de socionteracionismo discursivo (COSTA, 2019). Trata-se de uma perspectiva que alimenta e baliza os PCN e que, em virtude disso, comete o que Faraco (2009) chamou de **uso inflacionado dos gêneros do discurso no discurso pedagógico:**

> O atual uso inflacionado no Brasil – em especial no discurso pedagógico posterior à reforma do ensino de 1996 – da expressão gêneros do discurso, tendo o texto de Bakhtin como referência, é o que nos motiva a discutir em mais detalhes essa questão. Interessa-nos, particularmente, expor à crítica certa cristalização do conceito em sua transposição pedagógica (FARACO, 2009, p. 122).

Para o autor, esse uso inflacionado também se aproxima do que ele classificou como **banalização** (FARACO, 2009, p. 15), não só de gêneros do discurso, mas de outros conceitos importantes advindos das discussões de Bakhtin e de seu Círculo. A necessidade de tornar os gêneros como conteúdos foi tão grande na produção das *Orientações Curriculares* que toda a parte 4 (quatro) do documento toma o gênero e suas esferas como partidas para o ensino: desde as expectativas de aprendizagem (um nome dissimulado para habilidade) até a **divisão copiada das práticas de linguagem existentes nos PCN**:

Quadro 77. Dado 69 – Gêneros como conteúdos de partidas dos anos escolares

Modalidade escrita / oral	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em seqüências didáticas ou projetos			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	Escolar	Biografia / Depoimento	Artigo de divulgação científica / Exposição oral	Verbete de enciclopédia / Exposição oral	Relato histórico / Exposição oral
	Jornalística	Entrevista	Resenha / Comentário	Notícia, reportagem / Notícia televisiva e radiofônica	Artigo de opinião / Comentário
	Literária (prosa)	Conto / Causo	Histórias em quadrinhos e tiras / Piadas	Crônica / Relato de fatos do cotidiano	Teatro
	Literária (verso)	Canção	Cordel	Poema visual / *Rap*	Poema
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação / Debate	Requerimento e carta de solicitação, de reclamação / Solicitação, reclamação	Estatuto / Debate regrado	Currículo / Entrevista profissional

Fonte: SÃO PAULO, 2007, p. 50

Esse quadro **repete** e **regula** uma divisão de conteúdos por ano (série) escolar, **retomando** outras **formulações-origem** que remontam os *Programas de 1981, de 1985, de 1987* e os *Organizadores de Área.* Além disso, as **expectativas de aprendizagem** também se **aproximam** da orientação para construção de **objetivos de aprendizagem**:

Quadro 78. Dado 70 – Quadro de expectativas de aprendizagem das *Orientações Curriculares*

QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Autobiografia, perfil, diário pessoal.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		**Expectativas de aprendizagem**
Modalidade escrita	**Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Biografia**	**Leitura** **P1** Relacionar a biografia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais). **P2** Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **P3** Recuperar informações explícitas. **P4** Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **P5** Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão. **P6** Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos. **Produção escrita** **P7** Planejar a produção da biografia: seleção de dados da vida e levantamento de iconografia do biografado. **P9** Revisar e editar a biografia focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. **Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem** **P10** Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: relato com começo, meio e fim com os dados relevantes da vida do biografado em ordem cronológica. **P11** Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos. **P12** Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.
Modalidade oral	**Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Depoimento**	**Escuta/Produção oral** **P13** Relatar fatos resgatados de memória pessoal ou a partir de depoimentos recolhidos, respeitando a seqüência temporal e causal. **P14** Trocar impressões sobre os depoimentos relatados.

Fonte: SÃO PAULO, 2007, p. 63.

Os quadros promovem encarceramento do conteúdo e, ao mesmo tempo, os reúne de tal modo inflexível que determina o gênero por bimestre, pelas modalidades de uso da língua (oral e escrita), quando cabem, e, finalmente, por enclausura as práticas de linguagem. Tudo isso se opõe radicalmente a uma concepção dialógica de ensino da língua, mas mantém proximidade com a perspectiva sociointeracionista da linguagem, que promove os gêneros como “mega instrumentos”[42] de ensino e, além disso, pontos de partida e de chegada. Embora resguarde especial aproximação com aspectos teóricos discutidos nos outros documentos, **inaugura-se uma formação discursiva e ideológica** que situa os

[42] Conforme propõem Schneuwly e Dolz (2004).

gêneros como um grande norte para o “todo complexo com dominante” que compõe essas formações.

No que diz respeito às **orientações metodológicas**, observamos que se trata de, praticamente, metade do documento e está concentrada exclusivamente na parte 5 (cinco). Nessa seção, discutem-se o diagnóstico, as implicações didático-metodológicas das esferas discursivas, o planejamento da rotina e das modalidades organizativas, os recursos didáticos e, finalmente, a avaliação.

Trata-se de uma **denegação** de uma memória discursiva que, no documento *Visão da Área*, situou o **professor como intelectual** para torná-lo reprodutor de modelos, que é uma premissa para o trabalho com gêneros, conforme vimos no Dado 68 (Quadro 76). Nessa direção, a prescrição **dissimulada** pelo uso de palavras “amortizadoras” (orientações, proposição, expectativas etc.) se perde completamente quando o professor entra em contato com os quadros completamente “amarrados”.

Quanto à “Bibliografia”, encontramos 3 (três) páginas exclusivamente dedicadas a citar nomes de teóricos ligados ao **discurso acadêmico**, sem referência alguma a documentos curriculares anteriores da rede e, até mesmo, daquele vigente no âmbito federal, isto é, os PCN. Além disso, não há qualquer menção a gramáticas normativas. Mantêm-se, no entanto, nomes como: João Wanderley Geraldi (com *Portos de Passagem*), Roland Barthes (com *O prazer do texto)* e Bakhtin (com *Estética da criação verbal)*.

Esse **esquecimento dos documentos anteriores** “designa um conjunto de fenômenos de disjunção dessas evocações e inserções no fio memorial do discurso” (PAVEAU, 2015, p. 236), fazendo surgir um aí-já-dito que se assemelha à “invenção da roda”. Ademais, apesar das páginas dedicadas à bibliografia exclusiva de textos acadêmicos, ao longo do documento, não encontramos citações diretas e indiretas, demarcando um lugar de **denegação** de endereçamento a discussões que preexistem às *Orientações Curriculares*.

Por fim, chama-nos a atenção o Anexo 1 que está sob o título **“Sugestão de obras clássicas adaptadas para jovens”** (SÃO PAULO, 2007, p. 142). Trata-se de um compêndio com 4 (quatro) páginas que, a exemplo do que aconteceu com o

Programa de 1987, compreende o ensino de literatura tão somente pelo viés clássico, mas nas *Orientações Curriculares,* acresce-se o paradigma da “adaptação”.

As *Orientações Curriculares*, apesar de não estarem no Diário Oficial, mas em uma publicação institucional impressa/digital, remonta os resultados de análises de dados de outros documentos, sobretudo no que diz respeito ao empreendimento do caráter prescritivo para demarcar sentidos no **discurso oficial**, que se coloca, mais uma vez, de modo transverso ao **discurso acadêmico** e, paralelamente, a outros **discursos oficiais** (PCN). Para tanto, foram utilizadas, recorrentemente, a **repetição** e **regulação** acompanhadas de processo de **denegação, disjunção** e **desancoragem**.

3.7 Direitos de Aprendizagem – Língua Portuguesa

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa*, de 2016. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Direitos de Aprendizagem*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP no final de 2016.

3.7.1 Do discurso como acontecimento: fios de história dos *Direitos de Aprendizagem*

Depois de terem tido, ao menos, 4 (quatro) anos para perpetuação do documento *Orientações Curriculares* na gestão anterior, em 2012, Fernando Haddad elegeu-se prefeito de São Paulo no segundo turno do pleito contra José Serra. Essa vitória representa uma terceira gestão do Partido dos Trabalhadores à frente da capital da paulista, porém, desta vez, com a presença do mesmo partido governando na esfera federal. O mandato de Haddad iniciou em 1º de janeiro de 2013. Nos primeiros anos, César Callegari foi secretário de educação, sucedido por Gabriel Chalita e Nádia Campeão.

Em maio de 2013, já no primeiro ano, Haddad enfrentou uma greve dos profissionais da educação no município que, de alguma forma, também compôs o cenário de conflitos políticos com as conhecidas *Jornadas de Junho*. Trata-se de um movimento ocorrido simultaneamente em diversas cidades do país, tendo sido supostamente motivada, em São Paulo, por um aumento de 20 (vinte) centavos anunciado para o transporte público. Um movimento que, no início, reivindicava e promovia protesto por cobranças políticas, mas que facilmente caminhou para irromper um cenário de *impeachment* do governo federal mais adiante.

Após um intenso momento de greve e das *Jornadas de Junho*, a SME-SP instituiu, em outubro de 2013, o **Programa Mais Educação São Paulo** por meio do Decreto Nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Tal programa **repetia** o nome de um Programa federal, instituído pela Portaria Interministerial Nº 17/2007, a qual foi regulamentada posteriormente pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

A **repetição de nomes e de políticas do governo federal** marcou momentos decisivos da gestão Haddad (2013-2016) na educação municipal paulistana. Essa **repetição**, na verdade, refletiu uma espécie de **estratégia política** (**e linguístico-discursiva)** que visava, entre outros objetivos, a demarcar propostas de políticas públicas do nível federal na capital paulista, **prolongando seu debate** e fazendo-se perpetuar, por meio da repetição, nomes de programas federais. Se, no âmbito federal, tal Programa versava sobre **educação integral/em tempo integral,** em São Paulo, entre tantas "novidades", reorientou mudanças significativas, incluindo a reorganização dos ciclos de aprendizagem em 3 (três) anos escolares no Ensino Fundamental:

Quadro 79. Dado 71 – Reorganização dos ciclos de aprendizagem

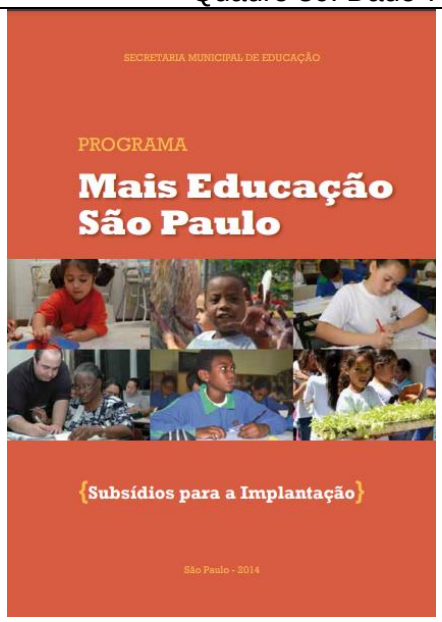
a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 09 (nove) anos e deverá organizar-se em 03 (três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados: a.1 - **Ciclo de Alfabetização**: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas. a.2 - **Ciclo Interdisciplinar**: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como,

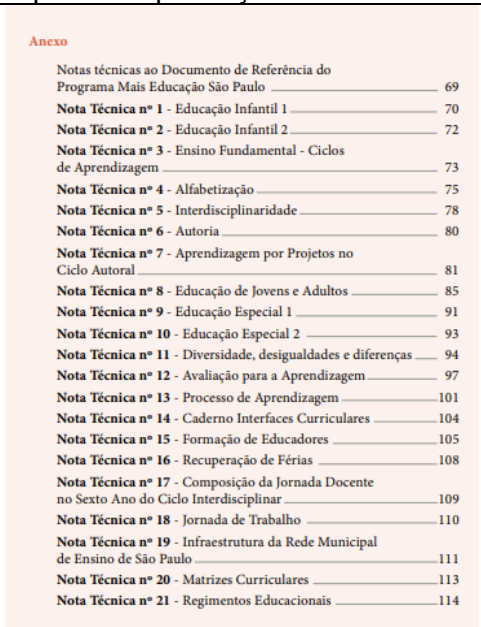
consolidar o processo de alfabetização/ letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico. a.3 – **Ciclo Autoral**: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

Fonte: SÃO PAULO, 2013

A ideia de ciclos de aprendizagens não é nova e **retoma**, inclusive, a gestão de Luiza Erundina (1989-1992) quando esteve à frente do executivo na cidade. Essa retomada, no entanto, faz-nos **lembrar** também a divisão dos ciclos que acompanhavam o documento *Organizadores de Área,* em 1996. Com a promulgação de tantas mudanças e diante de problemas de comunicação com a rede, foi necessário organizar um conjunto de *Notas Técnicas* que dessem conta de explicitar os princípios, ações e aspectos organizacionais operados pelas alterações advindas do *Programa Mais Educação São Paulo*. Tais notas foram, no ano subsequente, reunidas no documento *Programa Mais Educação São Paulo – subsídios para a implantação*:

Quadro 80. Dado 72 – Subsídios para a implantação





Anexo

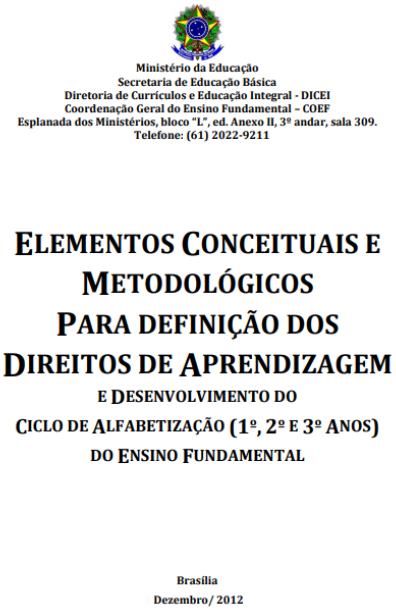
Notas técnicas ao Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo 69
Nota Técnica nº 1 - Educação Infantil 1 70
Nota Técnica nº 2 - Educação Infantil 2 72
Nota Técnica nº 3 - Ensino Fundamental - Ciclos de Aprendizagem 73
Nota Técnica nº 4 - Alfabetização 75
Nota Técnica nº 5 - Interdisciplinaridade 78
Nota Técnica nº 6 - Autoria 80
Nota Técnica nº 7 - Aprendizagem por Projetos no Ciclo Autoral 81
Nota Técnica nº 8 - Educação de Jovens e Adultos 85
Nota Técnica nº 9 - Educação Especial 1 91
Nota Técnica nº 10 - Educação Especial 2 93
Nota Técnica nº 11 - Diversidade, desigualdades e diferenças 94
Nota Técnica nº 12 - Avaliação para a Aprendizagem 97
Nota Técnica nº 13 - Processo de Aprendizagem 101
Nota Técnica nº 14 - Caderno Interfaces Curriculares 104
Nota Técnica nº 15 - Formação de Educadores 105
Nota Técnica nº 16 - Recuperação de Férias 108
Nota Técnica nº 17 - Composição da Jornada Docente no Sexto Ano do Ciclo Interdisciplinar 109
Nota Técnica nº 18 - Jornada de Trabalho 110
Nota Técnica nº 19 - Infraestrutura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo 111
Nota Técnica nº 20 - Matrizes Curriculares 113
Nota Técnica nº 21 - Regimentos Educacionais 114

Fonte: SÃO PAULO, 2014

Seguiram-se diversas publicações com a característica de “subsídios”, culminando em um documento que, em 2014, por meio da reunião de alguns professores da rede, visava a repensar os documentos curriculares que, até aquele momento, orientavam a rede. No mês de junho de 2014, foi, então, produzido o documento *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria - elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar*, o qual, à época dessa primeira produção, chamava-se *Ciclo Interdisciplinar como direito: sua criação coletiva – Como iniciar?* Mas somente em 2016 ganhou diagramação e forma de publicação institucional.

Esses processos todos de nomeações dos documentos, programas e das políticas públicas, na gestão Haddad, mantinham, quase sempre, proximidades com algo que estava presente na esfera federal, a qual o mesmo partido político também governava. Observemos os nomes dos dois documentos a seguir:

Quadro 81. Dado 73 – Repetição de nomes em documentos federais e municipais

 Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF Esplanada dos Ministérios, bloco "L", ed. Anexo II, 3º andar, sala 309. Telefone: (61) 2022-9211 ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL Brasília Dezembro/ 2012	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar
BRASIL, 2012	SÃO PAULO, 2016b

O subtítulo do documento municipal é, praticamente, uma **repetição** do federal. Enquanto o primeiro tratava de um Programa Nacional para Alfabetização

na Idade Certa (PNAIC), o segundo, considerando os anos de escolarização posteriores, ressignifica e altera algumas palavras:

Quadro 82. Dado 74 – Mudanças dos nomes dos documentos em níveis diferentes

Federal	Município
Metodológicos →→→→→→→→→→	Supressão de metodológicos
Definição →→→→→→→→→→→→→	Construção
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento →→→→→→→→→	Supressão de desenvolvimento
Ciclo de Alfabetização →→→→→→→	Ciclo Interdisciplinar

Fontes: BRASIL, 2012; SÃO PAULO, 2016

Essa estratégia linguístico-discursiva dos documentos, como já dissemos anteriormente, não é casual nem imotivada, pois se trata de um movimento de demarcação político-partidária que pretende, por meio da **repetição**, promover **regulação** e **prolongamento do debate** no que diz respeito à **subjetivação memorial**.

Apesar de terem objetivos completamente diferentes, esse processo de mútua referenciação evidencia um **interdiscurso** que nos permite afirmar que o **discurso oficial** também é transverso a **outros discursos oficiais**, construindo um "todo complexo com dominante das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas" [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 149). O documento municipal, no entanto, foi produzido com o intuito de orientar os *Direitos de Aprendizagem*, pois ele garantiu bases fundantes para a produção curricular que se desenhou mais adiante.

É nesse cenário de intensos debates que, ainda em 2014, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) entrou como meta do *Plano Nacional de Educação* (PNE), fazendo eclodir discussões importantes, inclusive no município de São Paulo, que decidiu propor, com base nos princípios sustentados no documento do Quadro 81 (Dado 73), outro documento curricular para a rede municipal de ensino, apesar da discussão federal em que orbitava o ideário, ainda embrionário, de uma Base.

Para tanto, no ano de 2015, iniciou-se um novo ciclo de encontros, incluindo professores da rede denominado "Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria".

Na condição de formadores-parceiros, professores foram convidados para compor a equipe responsável por ampliar os debates sobre o documento curricular nas 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação. Em virtude de terem sido programados diversos momentos e encontros, o documento foi lançado ao final da gestão, em dezembro de 2016, após as eleições, no auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Poucos meses antes desse lançamento e em meio a eleições municipais, em agosto de 2016, a presidenta Dilma Rousseff sofreu *impeachment*, o que muitos historiadores caracterizaram como golpe.

Apesar de todos esses revezes e conflitos políticos que tecem os fios da história do documento que ora analisamos, os ideários democráticos que acompanharam a produção de *Visão da Área*, de 1992, são retomados, sobretudo com a presença de uso frequente de palavras como diálogos, direitos, críticos, emancipatórios, escuta etc. Tais princípios compuseram a produção dos *Direitos de Aprendizagem* e **retomaram** muitos aspectos da gestão Luiza Erundina (1989-1992), quando da proposição do *Movimento de Reorientação Curricular*, que nomeou, de igual modo, as Portarias que regulamentaram o *Programa Mais Educação São Paulo*, mudando para “Reorganização” em vez de “Reorientação”.

3.7.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados dos *Direitos de Aprendizagem*

Conforme observamos na subseção anterior, a produção *Direitos de Aprendizagem* é rodeada por efervescências políticas e, ao mesmo tempo, por **repetições** que promovem **regulações de dois aí-já-ditos**: o *Movimento de Reorientação Curricular*, de 1992, e alguns *Programas* de origem federal, esfera que mantinha alinhamento político-partidário com a gestão do município.

Apesar dessa necessidade de **repetição** e de retomadas de uma **formulações-origem**, identificamos que, algumas vezes, para produzir **ancoragens**, foram necessários alguns investimentos em **desancoragens** que situaram escolhas da produção do documento no campo do **esquecimento proposital** de algumas ações. Referimo-nos a um primeiro esquecimento ou daquilo que Courtine (2014, p.

106) chamou de “efeitos de esquecimento”, evidenciado, por exemplo, quando se escolhe **excluir** ou **começar** a produção de um documento por meio dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, **esquecendo-se** do Ciclo de Alfabetização.

Na verdade, não foi um **esquecimento**, mas uma opção política de manter, no âmbito do município, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,* do governo federal, realizando uma **estratégia linguístico-discursiva** que chamaremos aqui de **bricolagem**, fazendo especial alusão à ideia de montagem ou de sobreposição de documentos. Em outras palavras, trata-se de um *Programa* federal foi sobreposto a outro municipal, simplesmente porque havia, entre eles, convergência político-partidária, conforme denuncia o seguinte trecho da Nota Técnica Nº 4:

Quadro 83. Dado 75 – Opção pelo documento federal no Ciclo de Alfabetização

Os princípios dos direitos e objetivos de aprendizagem encontram-se expressos no documento **Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**, que aborda o contexto atual do movimento curricular do Ensino Fundamental e do conceito de aprendizagem como um direito humano, e portanto, a alfabetização como um direito social. Garantir esse direito significa proporcionar a todas as crianças condições para expressarem suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social. Faz-se necessário, portanto, construir, no cotidiano do sistema educacional, condições que permitam a plena concretização desse direito.

Fonte: SÃO PAULO, 2014, p. 75

De acordo com o excerto supracitado, “os princípios dos direitos e objetivos de aprendizagem” estão expressos (podem ser rearranjados) de um documento federal. Esse movimento de buscar de outra esfera, muitas vezes tão distante das realidades dos territórios em que estão situadas as Unidades Educacionais do município de São Paulo, parece sugerir um descompasso com o que foi declarado como princípio para construção dos currículos no documento *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria*.

Parece-nos que o documento curricular do município para alfabetização passou a ser o do PNAIC por haver contiguidade política. Ativando a memória discursiva do *Visão da Área*, a que implicitamente os *Direitos de Aprendizagem*

prolongam o debate, entendemos que essa escolha, em tese, já romperia também com os ideários expressos em 1992.

Outro processo de esquecimento, mais ligado a efeitos de sentido de **denegação** por meio de uma ausência explícita de citações ou de processos de referenciação, tem a ver com o fato de os *Direitos de Aprendizagem* não citarem nominalmente essa **inspiração (repetição)** do *Visão da Área,* de 1992. Isso fica explícito quando, por exemplo, comparamos a organização de sumário dos dois documentos:

Quadro 84. Dado 76 – Comparação de sumários de dois documentos

Visão da Área	**Direitos de Aprendizagem**
Apresentação (p. 1)	Apresentação (p. 7-8)
I - Reflexões sobre a história do ensino da Língua e da Literatura (p. 2-19)	Histórico do ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva multilíngue (p. 9-24)
II - Concepção da Área (p. 19-23)	Concepção – (p. 25-46)
III – Estrutura da Área (p. 24)	O currículo e o componente curricular – (p. 47-62)
IV – Organização da Área (p. 24-38)	
V – Conclusão – (p. 38)	Considerações em processo (Subseção da parte 4 – p. 81-84).
Bibliografia e Bibliografia Comentada – (p. 39-53)	Referências – (p. 85-90)
Relatos de Prática do Visão da Área (outro documento/volume)	Estratégias e ações (p. 63-80).
Fonte: SÃO PAULO, 1992	Fonte: SÃO PAULO, 2016b

Ao observarmos os sumários dos dois documentos, embora os conteúdos neles existentes sejam bem diferentes, mas não necessariamente conflitantes, entendemos que o **discurso oficial** é radicalmente atravessado pelo **discurso político**, que também se delineia **partidário**. Como se trata de dois documentos,

produzidos em tempos e espaços diversos, é possível depreender que esse diálogo entre os tempos tenha ocorrido para produção do discurso oficial:

> diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos; ela visa ao que Foucault (1971, p. 24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, 'discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer' (COURTINE, 2014, p. 105-106).

Essa existência histórica é também composta de **rastros ideológicos** que permitem que um documento reflita e refrata outro por meio da organização da forma de uma materialidade linguística, como é o caso da opção dos sumários convergentes, o que demonstra que, a depender das **formações discursiva e ideológica** que se instauram, a interpelação do aí-já-dito produz o que ainda se continua a dizer.

No que tange aos conteúdos dos textos nas quatro partes dos *Direitos de Aprendizagem*, é preciso anunciar que há uma mudança paradigmática enorme em relação ao *Visão da Área*, pois embevecidos de um ideal pós-moderno de descolonização do currículo, os textos discutem com intensa criticidade temas que atravessam as culturas da sociedade pós-moderna. Para tanto, incluem-se, nesse rol, os temas mais complexos da contemporaneidade, tais como:

Quadro 85. Dado 77 – Temas culturais discutidos nos *Direitos de Aprendizagem*

[...] justiça social [...] patriarcalismo, a desigualdade socioeconômica, as discriminações de gênero, etnia, orientação sexual e outras, e a invisibilidade das pessoas, mazelas secularmente existentes em nossa sociedade, das quais são vítimas os diferentes sujeitos da escola pública.

Fonte: SÃO PAULO, 2016b

Além disso, de partida, o documento assume que “todo currículo é, em maior ou menor grau, prescritivo”. No entanto, a prescrição constante nos *Direitos Aprendizagem* vale-se de outras estratégias linguístico-discursivas que **convivem** com a **retomada do manifesto como modelos para produção documental**, assim como no *Visão da Área,* especialmente porque, em vez de apenas historicizar fatos ligados ao ensino da língua portuguesa, há muitas **denúncias sociais** que **atravessam processos sócio-históricos de ensino da língua,** conforme algumas palavras que recolhemos e agrupamos a seguir referentes à primeira parte do documento:

Quadro 86. Dado 78 – Campo semântico de denúncia dos *Direitos de Aprendizagem*

Fonte: SÃO PAULO, 2016b.

Essa vinculação a processos de “descolonização do currículo” e, simultaneamente, de estratégias linguístico-discursivas que remontam o manifesto e

a denúncia, também se estendem às outras partes do documento, mas estão concentradas na primeira, em que são relatados fatos históricos, somando-os a denúncias que entrecruzam acontecimentos ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, salta aos olhos a opção por literatura periférica ou marginal que compõe as epígrafes iniciais do documento.

Promovendo um processo de **disjunção** e de **desancoragem** das *Orientações Curriculares,* que tem o Anexo 1 inteiramente dedicado a registrar uma lista de livros clássicos, os *Direitos de Aprendizagem*, na linha da descolonização busca agregar essas outras literaturas ao discurso oficial que se encena descolonizado.

Na segunda parte, destinada a discutir a concepção, o **tom de manifesto** ainda está presente, mas resguarda especial diálogo com os construtos sólidos do **discurso acadêmico.** Nesse ponto, discutem-se conceitos importantes, como: diálogo e relação dialógica, leitura de mundo (fazendo **remissão** a Paulo Freire), estudos literários, autor/autoria – individual e coletiva, gramática, oralidade e, por fim, fala, interação e inclusão.

Apesar do afastamento idealizado da prescrição, é nessa parte do documento que ela aparece **dissimulando** o uso de palavras ou organizadores textuais que criam um efeito de sentido de nova roupagem para o que será prescrito. No documento em análise, encontramos as seguintes recorrências:

Quadro 87. Dado 79 – Prescrição nos *Direitos de Aprendizagem*

- [...] o estudo da língua **tem de** utilizar recursos da fala (p. 25).
- [...] língua, linguagem e cultura **devem** ser compreendidas como interdependentes (p. 25-26).
- [...] **deve ser realizada por nós** e multiplicada em nosso espaço de trabalho (p. 26).
- [...] **precisamos** pensar como crianças, adolescentes, adultos e demais agentes [...] (p. 26);
- **Coloca-se então a necessidade** de recorrermos às contribuições oriundas do campo da sociolinguística (p. 30).

- [...] **é necessário promover** a criticidade em relação aos processos discursivos **e garantir** que os gêneros do discurso sejam instrumentos de um pocesso dialógico que leve à igualdade [...] (p. 31).
- [...] **a escola precisa**: (1) conhecer e incorporar [...]; (2) promover [...]; (3) agir (p. 33).
- [...] **é direito do educando** [...] (p. 30-32).

Fonte: SÃO PAULO, 2016b

O uso de uma **prescrição** que coloca a necessidade **na ação e não**, necessariamente, **em um sujeito empírico** constitui **estratégia linguístico-discursiva** recorrente nos Direitos de Aprendizagem, que **repete** e **retoma**, inclusive, um termo ou conceito que endereça rapidamente aos escritos de Paulo Freire, qual seja: educando.

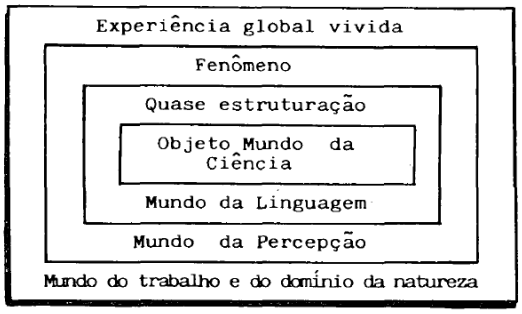
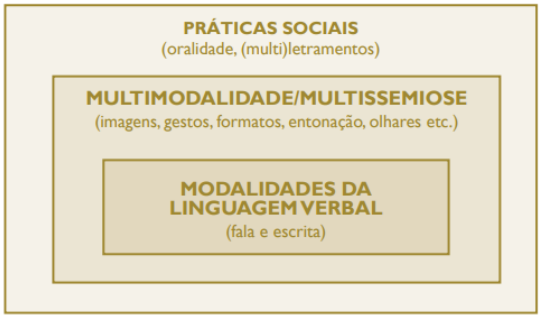
O ideário de professor como intelectual também é **retomado** por meio de **citação direta** do livro de Henry Giroux, acrescentando sentidos ao que pode vir a ser um “professor intelectual transformador”, somente assim esse profissional poderá romper desconstruir a ideia de “língua como estrutura estática e hierárquica” (SÃO PAULO, 2016b, p. 49). Essa perspectiva de incursão crítica e intelectual ao professor é, como já vimos, um processo de **repetição** do que foi anunciado timidamente no documento *Visão da Área*, em 1992.

Observamos que as discussões que enredam os gêneros do discurso são alicerçadas a partir do PCN, mantendo **ancoragem** e, ao mesmo tempo, **disjunção** do documento *Orientações Curriculares*, de 2007. Isso porque a discussão sobre gênero não está acima de tudo e ele também não é tomado como “mega instrumento de ensino” ou “conteúdo prioritário”. Reconhece-se a necessidade de um ensino de língua que enrede o gênero do discurso sem encampá-lo como orientador unilateral das ações, como fez o documento anterior que analisamos.

As discussões sobre multimodalidade e multiletramentos (altamente discutidos na BNCC) sugerem **retomada aproximativa** do quadro existente no documento *Visão da Área*, notadamente aquele tenta ilustrar as concepções discutidas por Geraldi (1991) em *Portos de Passagem*. A aproximação a que nos

referimos, no entanto, é da forma do diagrama e não, exclusivamente, do conteúdo. Vejamos:

Quadro 88. Dado 80 – Comparação de diagramas

 SÃO PAULO, 1992, p. 32.	 SÃO PAULO, 2016b, p. 55.

Finalmente, no que diz respeito às “Referências”, encontramos quase sua totalidade preenchida por textos teóricos, mantendo aproximação com o **discurso acadêmico**, mais uma vez, pois algumas delas foram repetidas em outros documentos analisados, tais como: Carlos Franchi, João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari, Paulo Freire, Magda Soares e Eni Orlandi. Além dessas, identificamos uma aproximação ao **discurso jurídico-legal**, especialmente por causa da presença da Constituição Federal, da LDB e das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que tratam, respectivamente, do ensino de literatura, história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Ademais, há processos transversos quando se entrecruzam outros **discursos oficiais**, como os PCN, um documento do MEC para ensino de língua portuguesa para surdos e, finalmente, o “parente” de outros tempos, o *Visão da Área*, que é o único documento curricular da rede municipal nas referências. Tal presença promove o que chamamos de **efeitos de esquecimento** de todos os demais documentos produzidos na rede anteriormente aos *Direitos de Aprendizagem.*

Para finalizar, queremos, ainda, analisar o quadro de assinaturas como presença recorrente em todos os documentos analisados até aqui, à exceção do *Programa de 1987*. Com vistas a **repetir** as ações dialógicas com a rede promovidas

na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), além de os nomes dos documentos constantemente retomarem a palavra diálogo, foram propostos diversos encontros formativos que culminaram nos *Direitos de Aprendizagem*.

Tais encontros ocorriam com professores parceiros, professores atuantes nas salas de aula, técnicos dos órgãos centrais e regionais, além dos assessores. Porém, diferente do *Visão da Área*, os *Direitos de Aprendizagem* optaram por registrar em 2 (dois) diferentes espaços no documento, todos eles antes das discussões teóricas:

Quadro 89. Dado 81 - Assinaturas dos *Direitos de Aprendizagem*

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Fernando Haddad
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação
Nadia Campeão
Secretária

Fatima Aparecida Antonio
Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza
Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica
Ana Lúcia Sanches
Coordenadora

DIEFEM
Marcia Cordeiro Moreira
Diretora

DIEFEM
Carlos Eduardo dos Santos
Conceição Leticia Pizzo Santos
Edson Dos Santos Junior
Fernando Jorge Barrios
Hugo Luiz de Menezes Montenegro
Jandira de Oliveira Costa
Leila Aparecida Anselmo de Lima
Luiz Fernando Costa de Lourdes
Marcos Ferreira da Fonseca
Maria Alice Machado da Silveira
Marisa Aparecida Romeiro Noronha
Nilza Isaac de Macedo

Revisão Final
Ana Lúcia Sanches
Daniela da Costa Neves
Fernando José de Almeida
Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Maria Helena Bertolini Bezerra
Maria Selma de Morais Rocha
Simone Alves Costa

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIEFEM/SME.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Viz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thaís Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/ TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germino.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cicera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olivia Selma Gomes, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Mauricio da Silva, Tânia Soares da Silva.

FORMADORES PARCEIROS

DRE BUTANTÃ

Damares Souza Silva, Ana Carolina Martins Santos Leite, Sheila Varoli, Tathiane Graziela Cipullo, Ivone Assunção Marques, Dorotea Bittencourt Dias

DRE CAMPO LIMPO

Marcos Cesario, Jéssica Alves Benedito, Marco Aurélio de Souza, Bárbara Andressa Viana de Oliveira, Denise Ribeiro dos Santos, Sueli dos Santos Ferreira, Robson Augusto de Oliveira Inácio, Jennyfer Chistiane Barbosa de Jesus.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Diego Navarro de Barros, Keila Cristina Rocha Carvalho, Marisa Rodrigues das Neves Pais.

DRE GUAIANASES

Aline Fátima da Silva Costa Magno, Luciano de Brito Leal, Silvano Alves da Silva, Elza Viana dos Santos, Fúlvia Zonaro Crestani, Mariana Prates Damasceno, Rosangela Ferreira de Souza Queiroz, Silvana do Vale Silva Oliveira, Natalia Raphaela dos Santos, Silvana dos Santos Silva, Zirleine Maria Ferreira, Ticicane Silva Raymundo.

DRE IPIRANGA

Alessandra Carreiro Pereira Abreu, Cristiane Santana Silva, Charleston Ricardo Simões Lopes, Rita de Cássia Bordoni.

DRE ITAQUERA

Alessandra Mirna Vitorino, Angela Cristina Antunes Conceição, Débora Baroudi Nascimento, Eduardo Kawamura, Flávio Luiz Costa, Juliane Corrêa dos Anjos, Liliane de Moraes Oliveira, Eduardo Gomes de Souza, Sirlene Barbosa.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Gilberta Alessandra Redigolo, Katiane Costa Paiva Simone, Kelly Garcia Silva, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Paula Carneiro Albertin, Sandra Regina Soares.

DRE PENHA

Bruno de Moraes Oliveira, Deborah Monteiro, Francisca Mônica Cruz de Oliveira, Juliana Regina Marques Pereira, Leticia de Lucas Pires, Olesia Patricia Aparecida Giannella Henrique, Rosana Bilhodres Varili.

DRE PIRITUBA

Alexandra Sitta, Cássia Oliveira Santos, Cristiane Maria Coutinho Fialho, Durval Barros Cavalcante, Eliane Marques Mendonça, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Francisco Inácio da Luz Júnior, Giovana Pietrafesa Sellge, Grace de Sá Lopes, Marizilda de Souza Mangerona, Maurício Canuto Rocha, Plínio Pereira de Sousa, Queila Cristina Goes Borges, Sandra Santella de Sousa, Saulo Ferreira dos Santos Braghini.

DRE SANTO AMARO

Aderilza Almeida Lira, Amanda Brito Shoegima, Jussara Brito de Souza, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Andreia Cristina Marin, Emerson Cleber Boreli Gianini, Maria Bento da Purificação, Vanessa Rossi Americano.

DRE SÃO MIGUEL PAULISTA

Arlete Machado Fernandes Higashi, Arnaldo Lopes Siqueira, Felipe de Souza Costa, Flávia Aparecida de Souza, Sheila de Souza Ferreira, Valquiria da Silva Rodrigues.

ASSESSOR DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

Emerson de Pietri

Fonte: SÃO PAULO, 2016b.

A primeira coluna representa a força **institucional** e, por extensão, **oficial** do documento, uma vez que os nomes são de pessoas que estavam atuando no órgão central, à exceção de Maria das Mercês Ferreira Sampaio, que era assessora. Já a segunda traz os nomes de servidores de órgãos regionais que estiveram direta ou indiretamente com a produção dos documentos e, mais uma vez, o **institucional** e o **oficial se aproximam**. Por fim, a terceira coluna diz respeito aos professores parceiros, que estavam em sala de aula e atuaram como formadores, multiplicando as discussões nos territórios, indiciando o aspecto **profissional** que o documento também possui.

Esse movimento, apesar de ter buscado inspiração no *Movimento de Reorientação Curricular*, o documento *Direitos de Aprendizagem*, resguardadas as devidas proporções e intencionalidades, está bem próximo do modelo utilizado para produção dos *Organizadores de Área*, em que a rede foi escutada por amostragem, pois, apesar de haver muitos encontros, esses ocorriam sob a égide de cursos nas DREs e não, necessariamente, nas Unidades Educacionais, conforme propunha o *Movimento* de 1989-1992. Os estudantes, em 2015-2016, foram excluídos dos "diálogos", não havendo ação diretamente direcionada a eles, como em 1991 e 1992.

3.8 Currículo da Cidade

Nesta subseção, seguindo a ordem histórico-linear dos documentos, propomo-nos a realizar uma análise do documento *Currículo da Cidade - Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*, de 2017. Ao longo das páginas, referir-nos-emos a ele como *Currículo da Cidade*. Trata-se, como vimos no Capítulo 2, de um documento de natureza curricular publicado e distribuído por SME-SP em dezembro de 2017.

3.8.1 Do discurso como acontecimento: fios de história do *Currículo da Cidade*

Para quem está de fora, pode-se considerar, no mínimo, estranho que outro documento curricular tenha sido produzido com menos de um ano do anterior. A história da produção documental, retomada até aqui, demonstra que não houve outro momento na rede em que isso tenha acontecido. Finalizou-se uma gestão com a publicação de um currículo em dezembro de 2016 e, em março de 2017, iniciou-se outra produção de documento institucional. Como é de se supor, isso não ocorreu sem conflitos.

Em 2016, pouco antes do lançamento dos *Direitos de Aprendizagem*, João Agripino da Costa Doria Neto, o João Doria, venceu o pleito das eleições municipais em primeiro turno contra Fernando Haddad e outros candidatos. Sob um espectro de suspeição que acometeu o Partido dos Trabalhadores, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a vitória de João Doria em primeiro turno representou surpresa para o cenário político da capital paulista, que sempre leva seus candidatos ao segundo turno. Na composição da chapa, constava Bruno Covas como vice, sendo que, mais uma vez, Alexandre Alves Schneider foi nomeado para assumir a Secretaria Municipal de Educação.

Um dos primeiros atos do secretário foi instaurar um novo processo de produção curricular, que, segundo ele, daria continuidade aos *Direitos de Aprendizagem* por meio da atualização desse documento à BNCC, que ainda não havia sido promulgada. Em 3 de março de 2017, em um Seminário que marcou um evento inaugural para as ações de atualização curricular, deu-se início ao processo de construção do *Currículo da Cidade*. Um evento marcado por discussões, debates e conflitos, que questionavam a necessidade de tal atualização diante da recente publicação de um documento na gestão anterior.

Para tanto, foram constituídos Grupos de Trabalhos (GT) com representatividade de professores das 13 (treze) regiões e Diretorias Regionais de Educação (DRE), um número muito abaixo dos que estiveram presentes nos *Organizadores de Área* e nos *Direitos de Aprendizagem*. Paralelamente, as discussões sobre a BNCC aconteciam em todo o país.

Em abril de 2017, foi promulgada uma 3ª versão do documento federal, que, no caso do componente curricular de língua portuguesa, representava um total rompimento com as versões anteriores. Até que, finalmente, após audiências,

realizadas entre junho a setembro desse mesmo ano, houve a proposição de uma 4ª versão para língua portuguesa, que o MEC sempre insiste em ocultar sua existência.

O fato é que, após 11 (onze) encontros programados para o GT, orbitando as discussões que saíam sobre a *Base*, a produção inicial do *Currículo da Cidade* foi finalizada, contando, adicionalmente com pesquisa com estudantes, educadores, consulta à rede e leitura crítica de especialistas. Tudo isso representou um processo bastante aligeirado, até então, não vivido na produção documental da SME-SP. Em 15 de dezembro de 2017, juntamente com a BNCC, o *Currículo da Cidade* foi, oficialmente, lançado.

Em outros anos, foram produzidos documentos que compuseram a coleção *Currículo da Cidade* para outras etapas da Educação Básica e modalidades atendidas pela SME-SP. No entanto, no intuito de promover recortes e em contiguidade com as demais análises, escolhemos permanecer apenas com o documento do Ensino Fundamental.

3.8.2 Do discurso e(m) funcionamento: costurando fios a partir de enunciados do *Currículo da Cidade*

Para iniciar, o documento, a exemplo dos dois últimos (2007 e 2016), mantém uma demarcação espacial de **assinaturas** logo nas primeiras páginas, separando os nomes que representam força institucional de quem, de fato, esteve envolvido na sua elaboração. Esse **movimento de assinaturas representou estabilidade e regulação em todos os documentos analisados**, à exceção do *Programa de 1987*, o que nos permite dizer que se trata de uma **estratégia linguístico-discursiva altamente apreciada pelo discurso oficial.** No caso do *Currículo da Cidade*, o processo transverso com o **discurso oficial** ocorreu também no espaço das assinaturas, especialmente no que se refere à UNESCO e sua representante. No dado a seguir, ocupam-se duas páginas para as assinaturas:

Quadro 90. Dado 82 – Assinaturas do *Currículo da Cidade*

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC
Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Edileusa Andrade de Carvalho Araujo Costa
Marcia Andrea Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Maria Sueli Fonseca Gonçalves
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fatima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Samir Ahmad dos Santos Mustapha
Silvio Luiz Caetano
Sueli Aparecida Vaz
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM
Carla da Silva Francisco
Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM
Cintia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Morais Giannichi
Hugo Luis de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosangela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE
Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov
Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO
Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirinto
Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_xph / freepikcurriculo

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli
Carla da Silva Francisco

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL
Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)
Edda Curi
Suzete de Souza Borelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS
DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Edda Curi
Minéa Paschoaleto Fratelli
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA PORTUGUESA
ASSESSORIA
Célia Prudêncio de Oliveira
Kátia Lomba Bräkling
Marly Barbosa
Telma Weisz

EQUIPE TÉCNICA SME
Adriana Carvalho da Silva
Felipe de Souza Costa
Karla de Oliveira Queiroz

GRUPO DE TRABALHO
Adriana Gomes da Silva Azevedo
Adriana Valéria de Oliveira Crepaldi
Alessandra Ribeiro Teixeira Justino
Andréa dos Santos Leite
André Luis de Freitas Bastos
Andreza Briganó dos Reis
Aneli Buck Simão
Anna Cecilia Koebcke de M. Couto Simões
Carlos Roberto Bortolotto
Cintia Anselmo dos Santos
Cristina Rodrigues da Silva
Daniele Martins Mônaco
Diego Navarro de Barros
Eliana Kazumi Kawahara Sato
Elza Viana dos Santos
Fabiana Balieiro Tonetto
Flavia Maria Inacio
Haroldo Heverton Souza de Arruda
Hercilia Lacerda Dutra da Silva
Iracema Pereira da Silva Vastag
Juliana Nagahama
Jussara Brito de Souza
Katia Gonçalves
Lydia Machado Katz
Lilian Meibach Brandoles de Matos
Livia Ledier Felix Vieira
Luciana Oliveira da Silva Rocha
Lucia Ramalho Nunes Munis
Ludmila de Melo Harabura
Márcia Edneia Donato de Souza
Maria José Brandão
Maria Lucimone Soares da Silva Bena
Maria Zilauba Gomes da Silva
Maurina Fernandes Santos Lourenço
Nara Nemoto
Natália Garcia Fernandes
Norma Lúcia Barbosa
Reinice Pereira
Renata Rodrigues Bonito Todor
Rita de Cassia Geraldi Menegon
Ronize da Costa Silva
Rosana Soares Godinho
Rosilane Araujo Diniz Almeida
Sheila Varoli dos Reis
Silvana Aparecida Vieira Barone
Silvana dos Santos Silva
Simone Amâncio da Silva
Simone Ribeiro Mansano
Solange Pereira Landim Dal Bosco
Thelma Helena Alota
Valéria Oliveira Santos
Valquiria da Silva Rodrigues
Victor Hugo de Oliveira

LEITORES CRÍTICOS
Equipe da Divisão de Educação Especial - SME
Equipe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos - SME
Equipe da Divisão de Educação Infantil - SME

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Anna Penido
Fernando José de Almeida
Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS
Gabriela Duarte Franschinelli - *Consultora UNESCO*

LÍNGUA PORTUGUESA
Maria José Nóbrega

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a

Fonte: SÃO PAULO, 2017

Mais uma vez, temos a presença de servidores de órgãos central e regionais, além de assessores externos, alguns deles ligados a universidades, e professores que atuavam, à época, nas salas de aulas, constituindo o Grupo de Trabalho. Some-se, neste caso específico, a presença de leitores críticos, incluindo a de uma instituição, como a UNESCO, promovendo um efeito de sentido institucional bastante ligado e afeito a discursos supostamente preocupados com discussões internacionais.

Assim como todos os demais documentos, o *Currículo da Cidade* retoma a perspectiva de discutir todos os anos de escolaridade do ensino fundamental, incluindo o Ciclo de Alfabetização, o que, de certa forma, instaura um **processo de desancoragem** com o documento da gestão anterior, que optou por utilizar um Programa federal (PNAIC) para cumprir papel curricular a esse ciclo.

A carta, mais uma vez, está presente em um documento curricular e, novamente, é assinada pelo mesmo secretário de educação das *Orientações Curriculares*. O vocativo é absolutamente igual, mas evitou-se o uso de “cara” e de “caro” desta vez. No entanto, permaneceu a marcação dos gêneros feminino e masculino nas palavras “educadoras” e “educadores”.

A alternância dessas palavras supracitadas, que **deslocou** o gênero feminino para a primeira posição, sugere **vontade de aproximação** com o maior contingente numérico de profissionais da educação, isto é, as mulheres. Outro detalhe é que, vivenciando um momento de crise e de críticas às avaliações externas, nesta carta, não houve referência alguma a processos de avaliação, quaisquer que sejam.

O documento está dividido em duas partes. Uma primeira chamada de introdutória, que é comum a todos os componentes curriculares que compõem a coleção *Currículo da Cidade*, e a específica, em que são discutidos elementos próprios para o ensino de língua portuguesa.

No que tange à primeira parte, chama-nos a atenção o fato de o documento propor concepções e conceitos que embasam toda a produção documental, notadamente aqueles que mobilizam sentidos para Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. Apesar de esses temas suscitarem discussões políticas necessárias para os tempos vividos, o **tom adotado é o acadêmico**, que, diferente de um manifesto, **não sugere contraponto, contundência e denúncias**, como foi realizado nos *Direitos de Aprendizagem.* Esse **tom acadêmico é acrescido de descrições e retomadas por meio de citações diretas**, não demarcando sentidos mais incisivos para rivalizar com os desafios reais vividos pelas escolas no enfrentamento de tais temáticas.

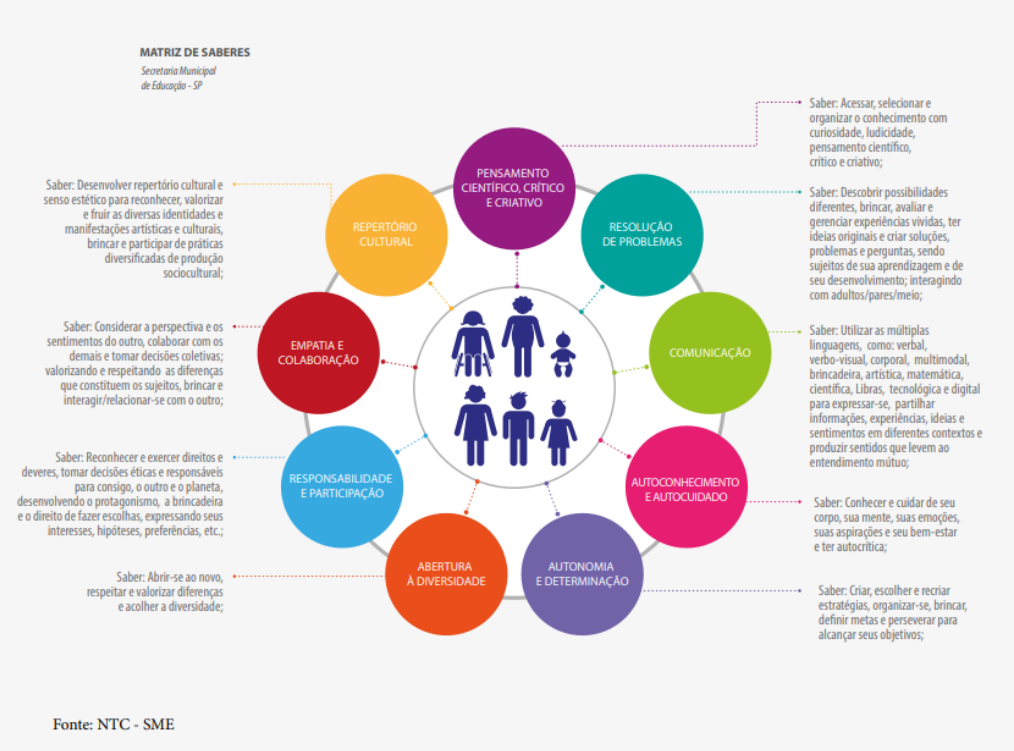
No que diz respeito à proposição de uma Matriz de Saberes, encontramos convergências com a **estratégia linguístico-discursiva** do documento *Orientações Curriculares*, que se utiliza de **palavras para dissimulação** de alguns sentidos que elas imprimem. A existência dessa Matriz de Saberes se aproxima de um ideário de **competências gerais**, destinadas à formação, também geral, dos alunos.

Um currículo baseado em competências, de alguma forma, apesar de toda e qualquer tentativa de aproximação com a educação integral, também **remonta** um uso utilitário da educação integral para promover possíveis adequações comportamentais necessárias a alguns segmentos da sociedade. Se compararmos a Matriz de Saberes com as 10 competências gerais da BNCC, encontraremos muitas convergências:

Quadro 91. Dado 83 – Competências Gerais e Matriz de Saberes

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.



Fonte: NTC - SME

Fonte: BRASIL, 2017, p. 9; SÃO PAULO, 2017, p. 35

As competências são construídas na BNCC e nos saberes da Matriz do *Currículo da Cidade*, embora não se citem mutuamente, resguardam processo de repetição por aproximação da forma e do conteúdo, o que nos permite dizer que as competências da BNCC cumprem papel de prolongamento de debates, às vezes, de maneira acrítica e meramente reprodutiva.

Além da Matriz de Saberes, foram incluídos temas inspiradores com base na Agenda 2030, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os quais, assim como os *Direitos de Aprendizagem*, passou por processo do que convencionamos chamar nesta tese de **bricolagem**. Em outras palavras, eles foram montados a partir de outros espaços, discursos e materialidades sobre o documento *Currículo da Cidade.*

Houve manutenção dos Ciclos de Aprendizagem instituídos pelo *Programa Mais Educação São Paulo*, mas com forte investimento na produção de objetos de conhecimento (termo utilizando na BNCC para designar conteúdos) e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ciclo (chamados de comuns) e anos de escolaridade.

A proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos, embora sugira distanciamento das habilidades existentes na BNCC, resguardam total proximidade com a forma com que esses objetivos foram construídos, isto é, ao optar por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o *Currículo da Cidade* **retoma**, por meio de subjetivação memorial, o que foi proposto pelas análises que fizemos dos Dados 30 e 31 (Quadros 38 e 39).

Quadro 92. Dado 84 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidade

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. [...] Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

Fonte: SÃO PAULO, 2017, p. 49

Toda essa discussão sobre progressão e concisão situa a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (em forma de habilidades na BNCC) nos documentos curriculares como uma **formulação-origem** que antecede, inclusive, a BNCC e interpela os estudos de Ralph Tyler, em 1949, além de seu sucessor, Benjamin Bloom.

No tocante à parte específica, identificamos na primeira subseção do *Currículo da Cidade*, certa convergência conceitual, **apesar da predileção exclusiva para o tom acadêmico.** Há discussões que fazem **remissão** a:

- Concepções de língua e de linguagem, fazendo especial **referência** ao artigo *Concepções de linguagem e ensino de português*, que integra a coletânea *O texto na sala de aula*.
- Demarcação conceitual da alfabetização, situando-a no modelo de aprendizagem construtivista.
- Especificidades da linguagem verbal.
  Variedades linguísticas e preconceito linguístico.
- Práticas de linguagem que organizam os eixos do documento: Prática de leitura de textos; Prática de produção de textos escritos/multimodais; Práticas de Análise Linguística e Prática de linguagem oral.
- Norma culta e norma-padrão.
- Multimodalidade e multieltramentos, esse último mais presente nos *Direitos de Aprendizagem*.
- O lugar da literatura no ensino de língua portuguesa.

No entanto, a ideia de atualização dos *Direitos de Aprendizagem* se distancia cada vez mais, seja pela forma que o *Currículo da Cidade* se apresenta ou pelo seu conteúdo e opções políticas, além, é claro, de algumas estratégias linguístico-discursivas que também diferem radicalmente os dois documentos. Essa **disjunção** fica mais evidente quando nos deparamos com dois parágrafos apenas dedicados a discutir *Direitos de Aprendizagem* no *Currículo da Cidade*:

Quadro 93. Dado 85 – Denegação dos *Direitos de Aprendizagem*

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas em espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos documentos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa (2016); Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

Fonte: SÃO PAULO, 2017, p. 76-77

O excerto **lembra** um **texto informativo** que apenas inclui uma **lembrança**, relegando a ela um espaço ínfimo que mais se assemelha a um processo de **denegação.** Para isso, foi utilizada a estratégia linguístico-discursiva de citação direta, transferindo a discussão para outros documentos, tempos e espaços. Além disso, a organização dos eixos, dos objetos do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem em quadros **retoma** uma memória discursiva dos *Programas de 1981, 1985, 1987*, além dos *Organizadores de Área* e das *Orientações Curriculares*:

Quadro 94. Dado 86 – Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do *Currículo da Cidade*

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF06LP23) **Entrevistar**, a partir de **roteiros pré-elaborados**, considerando as especificidades da situação comunicativa para ouvir com atenção, formular perguntas e comentar o assunto tratado. C G D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF06LP24) **Participar** de assembleias **escolares** (de classe, de ciclo, da escola etc.), **discutindo** aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C, com participação autônoma.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES
	(EF06LP25) **Debater** aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas, **emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro** e **justificando** suas respostas, fazendo colocações que contribuam com novas informações sobre o tema tratado e utilizando organizadores textuais específicos da argumentação. C G	

Fonte: SÃO PAULO, 2017, p. 139

Diferentemente das *Orientações Curriculares,* o papel exercido pelos gêneros no *Currículo da Cidade* promove sentidos de **disjunção**, pois, apesar de os gêneros serem considerados objetos de ensino (conteúdo), como também os são nos *Direitos de Aprendizagem*, eles não se caracterizam como “mega instrumentos” de ensino no documento curricular. No entanto, o trabalho com gêneros do discurso no *Currículo da Cidade* está intimamente irmanado com a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, tal qual acontece nas *Orientações Curriculares*, resguardadas as devidas diferenças e proporções.

Para finalizar, no que diz respeito às “Referências”, no documento em análise, elas se subdividem em duas partes, acompanhando a divisão explicitada no início. No tocante à parte específica de língua portuguesa, mais uma vez, estão presentes nomes ligados ao **discurso acadêmico** (Bakhtin, Geraldi, Citelli, Ferreiro, Franchi, Magda Soares e Zilberman)**,** além do **discurso oficial**, que se alinha também de modo transverso em processos de citação mútua. São referenciados documentos curriculares do município (de 2007 a 2016), os de nível federal (PCN e BNCC) e, diferente dos *Direitos de Aprendizagem*, nenhuma lei.

A seguir, imprimiremos esforço analítico para analisar uma discussão exclusivamente presente nos documentos *Direitos de Aprendizagem* e *Currículo da Cidade*. Referimo-nos àquela que trata da “Interculturalidade” em ambos os documentos. Finalizaremos com uma análise aproximativa, buscando encontrar subjetivações memoriais que nos permitam distanciar ou aproximar a discussão e a leitura que cada documento fez do termo.

3.8.3 Interculturalidade no *Currículo da Cidade* e nos *Direitos de Aprendizagem*

Nesta subseção, interessa-nos analisar os dois últimos documentos curriculares, dos anos de 2016 e 2017, em que as questões multiculturais aparecem mediadas pela presença de uma discussão sobre interculturalidade e ensino de língua portuguesa. Como se pôde observar nas descrições anteriores, ambos os documentos foram produzidos por gestões político-partidárias diferentes, em tempo também diverso e em meio a tensões que circundavam a promulgação de uma *Base Nacional Comum Curricular Nacional*. Os currículos, anteriores ao de 2016, não

apontavam, de modo textualizado e pontual, uma proposição sobre multiculturalidade ou interculturalidade.

De posse desse *corpus*, nosso objetivo é analisar, os currículos de Língua Portuguesa, com vistas a verificar quais estratégias linguístico-discursivas os discursos oficiais lançam mão para propor leitura, escrita e (inter)cultura. Por ser a cultura um assunto, cada vez mais, abordado pelos documentos curriculares, é preciso dizer que, embora seja consenso que sua inclusão seja necessária, sua discussão pode ser objeto de disputa e, sobretudo, de poder.

Os dois documentos analisados focam em aspectos maiores e mais amplos do termo cultura. O que foi publicado no ano de 2017 parece manter preocupação premente com as questões étnicas ligadas a africanidades e, por consequência, à afro-cultura e às relações de poder exercidas sobre a língua.

Por outro lado, o segundo documento curricular textualiza preocupações com etnicidades diversas, mais presentes na cidade de São Paulo em função de um fluxo migratório e de refúgio. No entanto, ambos os currículos parecem desconsiderar as realidades culturais locais das 561 escolas e de suas macrorregiões, uma vez que, considerando o caráter de disputas diversas (ideológicas, econômicas e políticas), não são discutidos outros aspectos culturais que estariam situados para além das questões étnicas.

Portanto, esta análise justifica-se, à medida que os territórios que abrangem as escolas públicas municipais de São Paulo, tradicionalmente localizadas nas periferias, estão imersos em culturas, as quais – ao longo da história – têm sido deixadas à margem do espaço escolar e, consequentemente, dos documentos curriculares, principalmente se considerarmos o investimento que a produção de tais currículos recebe ao longo das diversas gestões político-partidárias que os propuseram.

Os dois documentos que analisaremos neste estudo foram publicados em uma distância temporal muito pequena, isto é, de um ano para o outro. Nesse sentido, o *Currículo da Cidade de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2017), na página 83, propõe uma discussão sobre o termo interculturalidade, que também

aparece fortemente defendida nos *Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2016).

Enquanto analisávamos os dois documentos, percebemos que havia, entre eles, algum diálogo que possibilitou o registro desse mesmo vocábulo em tempos e espaços diferentes na história da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A nota de rodapé do documento curricular de 2017 demonstra que a utilização de uma citação de Fleuri (2003) foi "citada pelo" (*apud*) documento de 2016, como se pode observar:

Quadro 95. Dado 87 - Nota de Rodapé do Currículo da Cidade

5. O termo "abarca um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Por seu caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais, é possível reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez dos fenômenos humanos e culturais, cujas implicações são importantes para a educação" (FLEURI, 2003 *apud* SÃO PAULO, 2016, p. 50).

Fonte: SÃO PAULO, 2017, p. 83

A presença de um "apud" acendeu-nos a ideia de que o diálogo sugerido em "citado por" poderia estar relacionado à categoria de análise "interdiscurso", que também foi discutida por Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 286) como um "conjunto de discursos do mesmo campo que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros". No entanto, o termo interdiscurso/interdiscursividade, inaugurado por Pêcheux ([1975] 2014), permite-nos ampliar a ideia de "relação" para um "todo complexo com dominante":

> Chamar interdiscurso a esse “todo complexo dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também é ele submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 162).

Assim, a presença de um “citado por” e de interculturalidade no documento curricular de 2017 revela(ria) uma relação de reciprocidade entre os dois discursos materializados em textualidades diferentes e, ao mesmo tempo, permite-nos dizer que não podemos denegar a presença de “todo complexo dominante” que caracteriza as formações discursivas e ideológicas de ambos os discursos oficiais. Em face dessas dispersões teóricas, neste estudo, interdiscurso é, também, entendido como:

> a presença de um discurso no outro, que decorre de uma proximidade relevante entre dois (ou mais) discursos, do que resulta do Outro (discurso) estejam no discurso, sob variadas formas sintático-semânticas (nominalizações, negações, topicalizações etc.), que se resumem, praticamente, em termos discursivos, ao pré-construído [para estas questões, cf., especialmente, Henry (1975), Pêcheux (1975), Courtine (1982), Pessoa de Barros & Fiorin (1994)] (POSSENTI, 2009, p. 157-158).

A partir das discussões sobre interdiscurso, podemos avançar em direção a uma categoria de análise que nos permite olhar para o nosso dado, o objetivo deste estudo e a questão-problema mais de perto. Essa retomada de um documento para o outro revela que há, entre os currículos analisados, um aspecto mnemônico que também se dá a partir de um movimento interdiscursivo:

> Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-constituídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que se sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015, p. 45-46).

Considerando a complexidade apontada por Pêcheux em relação à memória, chama-nos a atenção os seguintes destaques que fazemos de sua consideração, uma vez, que para ele e neste trabalho, memória pode ser encarada como: dialética

da repetição e da regularização, dos pré-constituídos, dos implícitos e relaciona-se com discursos citados, relatados e transversos (que se cruzam).

Assim sendo, este trabalho analisa o que há de mais recorrente entre os documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2016 e 2017, especialmente quando tratam de *interculturalidade*, termo que aparece dedicado à discussão em uma página em ambos os documentos, considerando-o, portanto, como discurso transverso. Sobre ele, discutiremos os implícitos que a leitura de um e de outro pode-nos sugerir.

Face à necessidade restritiva imposta pelo cerceamento deste estudo, analisaremos apenas um recorte dos documentos curriculares de língua portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2016 e 2017), os quais, como já foi mencionado, constituem o *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, após diversas leituras realizadas, identificamos que, em ambos os currículos prescritos, o termo cultura aparece – em números iguais - 158 vezes em cada documento.

Assim, as discussões mais prementes sobre “inter” ou multicultura, relacionadas às práticas de linguagem, constam na tese em construção que resultou este trabalho. Nesta seção, considerando as categorias de análise memória e interdiscurso, selecionamos dois excertos que dialogam entre si e apontam para o posicionamento dos documentos curriculares em relação ao termo intercultura.

O documento *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2017), supostamente preocupado em manter alguma relação com o que o precedeu, isto é, o *Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2016), resolve aproximar uma discussão sobre interculturalidade, abrindo, para tanto, espaço em subseção denominada “Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”.

É, justamente, nessa retomada que aspectos já discutidos sobre memória e interdiscurso são imprescindíveis para nos ajudar a compreender como esquecer e lembrar são verbos de ação que conjugam atividades discursivas em um documento curricular, visando à supressão de uma discussão anterior ou, de alguma forma, procurando mantê-la, ainda que de modo diferente do que foi proposto em outro

espaço-tempo. Para iniciarmos a nossa análise, observe os excertos que se apresentam intertextual e interdiscursivamente nos documentos em análise:

Quadro 96. Dado 88 – Aproximação em destaque

Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)	**Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)**
A escola não pode ignorar que os fenômenos da globalização e da interculturalidade se configuram, hoje, em novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais, e que o impacto desses processos atinge e altera o cotidiano escolar. Diante disso, está em jogo a própria concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais. É um desafio articular a igualdade com a diferença, base comum das expressões da pluralidade social e cultural, no sentido de desconstruir, por um lado, uma noção de igualdade que nega as diferenças a serviço da manutenção das desigualdades; e, por outro, uma noção de diferença sectária e perversa, produzida historicamente para marcar como inferiores determinados segmentos sociais (SÃO PAULO, 2016, p. 51)	Para tanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a interculturalidade no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O momento de selecionar os textos desse trabalho, por exemplo, poderá ser orientado pela busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana (dada a presença marcante desses povos em nossa cultura), mas também no que se refere aos textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro, bem como aqueles representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras (SÃO PAULO, 2017, p. 83).

Adaptado de: SÃO PAULO, 2016 e 2017

Os destaques, em amarelo para as apreensões diferentes, embora convergentes, apresentam-se de modo diferente face à discussão que empreendem sobre interculturalidade. Nessa direção, entendemos que o aspecto social e coletivo da memória atua no sentido de explicitar, por meio da materialidade linguística, as preocupações político-ideológicas de quem enuncia nos documentos curriculares.

Para o mesmo vocábulo (interculturalidade), encontramos textos que o discute de modo análogo e, ao mesmo tempo, diferente. Principalmente, se considerarmos o ponto de vista do implícito discutido por Pêcheux (2015). No documento de 2016, enquanto se discutia interculturalidade pensando um aspecto macro (a escola), em 2017, há um deslocamento para a sala de aula.

Quando se pensa interculturalidade a partir do viés da escola, as preocupações podem ser de ordem institucional, no sentido de que a escola, como instituição, sofre achaques e passa por conflitos, especialmente se a discussão versar sobre o intercultural. Por outro lado, se a preocupação é a sala de aula, desloca-se de um discurso preocupado com a instituição para a prática, isto é, interessa pensar o aspecto intercultura sob o viés do metodológico, do pedagógico e, por conseguinte, da didática.

Quadro 97. Dado 89 - Escola *vs.* Sala de aula

Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)	**Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)**
concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade	desenvolvimento do trabalho em sala de aula

Adaptado de: SÃO PAULO, 2016 e 2017.

A partir de então, a tônica para a discussão sobre interculturalidade, em ambos os documentos, dispara rumo à diferença, ou seja, marca-se política e ideologicamente o que as diferentes gestões pretendem enunciar discursivamente sobre o termo em análise. Nesse sentido, observamos que, no documento de 2016, é possível encontrar termos que remetem a um cuidado maior com as identidades pessoais e sociais, as quais deveriam determinar o trabalho intercultural na escola.

No entanto, em 2017, o documento ressalta o caráter da diversidade cultural, explorando os aspectos étnicos que circundam a ideia de ancestralidade do povo brasileiro (africanas e indígenas).

Quadro 98. Dado 90 - Identidades *vs.* Diversidade cultural

Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)	**Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)**
construção de identidades pessoais, sociais e culturais	busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana

Adaptado de: SÃO PAULO, 2016 e 2017.

Muito embora identidade e diversidade cultural sejam pares complementares em um trabalho que vise à interculturalidade em Língua Portuguesa, é possível dizer que uma verve explicativa, menos etérea, encontra-se fincada no documento de 2017. Para esse currículo, a necessidade de textualizar as questões étnicas aponta para o trabalho com interculturalidade que se pretende em sala de aula: questões relativas aos povos indígenas e africanos na condição de ancestrais.

Seguindo outra linha, o documento de 2016 revela cuidado com a instituição escola, objetivando inserir, no bojo de sua discussão, questões relativas às identidades que podem circular em uma instituição. Essa preocupação demarcativa não para por aí:

Quadro 99. Dado 91 - Igualdade, diferença e representação

Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)	**Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)**
articular a igualdade com a diferença, base comum das expressões da pluralidade social e cultural	textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro

Adaptado de: SÃO PAULO, 2016 e 2017.

Na progressão temática dos dois textos-dados, observamos que as palavras em destaques, embora não sejam conflitantes, demonstram o caminho que cada um dos documentos curriculares pretende trilhar quando o assunto é interculturalidade. Enquanto o primeiro preocupa-se com igualdade e diferença (mantendo uma linha de coerência com os outros aspectos já discutidos – escola e identidade), o segundo, também visando ao mecanismo da coerência, reforça o caráter étnico, ampliando o que foi suscitado anteriormente sobre ancestralidade. Nesse ponto, observamos que interessa incluir – na sala de aula – textos que também representem outras formações étnicas, como a europeia e a latino-americana.

Nessa direção, podemos destacar que o texto-dado, no que diz respeito a uma progressão temática, vale-se de mecanismos – como coesão e coerência - para estabelecer, de alguma forma, uma memória discursiva que desvela formações ideológicas alinhadas a questões político-partidárias, pois:

> a coesão textual está intimamente ligada à memória (anáfora, conectores, tempos verbais, pressuposições...). Fala-se, por vezes, de **memória discursiva** para explicar o aumento progressivo dos saberes compartilhados interlocutores no decorrer de uma troca (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 325).

O documento de 2016 preocupa-se com escola, identidade, igualdade e diferença, porque sua construção discursiva filia-se, ao que nos mostra, a um ideário de que se ensina Língua Portuguesa em um cenário intercultural por meio de conflitos, de disputa e de relações de poder. Ao passo que, no documento de 2017, está presente a ideia de representatividade das diversas etnias que podem circundar uma escola municipal de São Paulo, com especial enfoque ao que pode ser trabalhado em sala de aula: textos representativos de diversas culturas.

Nesse sentido, o segundo documento demonstra que as relações de poder e de disputa parecem ser minimizadas quando se propõe um trabalho intercultural representativo (com diversas culturas em um mesmo espaço), como se pode observar no final de nosso texto-dado:

Quadro 100. Dado 92 - Desconstrução vs. multiplicidade

Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)	**Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)**
desconstruir, por um lado, uma noção de igualdade que nega as diferenças a serviço da manutenção das desigualdades [...] por outro, uma noção de diferença sectária e perversa	representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras

Adaptado de: SÃO PAULO, 2016 e 2017

Para o primeiro documento, não basta que as culturas convivam, há que se fazer um trabalho com a desconstrução e com o *modus operandi* no ensino de Língua Portuguesa. Já para o segundo, os aspectos representativos reúnem e conferem às culturas certo *status* de multiplicidade e de convivência menos conflituosas, face à exposição com textos oriundos desta ou daquela etnia.

No que diz respeito à proposição de ensino de Língua Portuguesa, considerando o arcabouço teórico a que cada documento se filiou, é preciso dizer que eles foram construídos sob duas égides distintas. O de 2016 optou pela ideia de *direitos de aprendizagem*, ao passo que o de 2017 decidiu-se por *objetivos de aprendizagem.*

Em um ou outro, em se tratando de documentos curriculares prescritos, encontramos a sugestão de que, de alguma forma, lidaremos com a ideia (ainda que tácita) de direcionamento de trabalho com o componente curricular na rede de ensino. Nesse sentido, incluímos, na condição de texto-dado, um *direito de aprendizagem* e um *objetivo de aprendizagem* que trata de aspectos interculturais:

Quadro 101. Dado 93 - Direitos *vs.* objetivos de aprendizagem

É direito do educando ter reconhecido que o Brasil é um país multilíngue e que a língua portuguesa se compõe de diferentes variedades linguísticas, sendo a variedade culta uma dentre outras, e não exclusiva para a criação cultural. (SÃO PAULO, 2016, p. 30).	(EF02LP05) Ouvir a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. (SÃO PAULO, 2017, p. 105).

Adaptado de: SÃO PAULO, 2016 e 2017.

Como se pode observar, está presente a manutenção de um pêndulo discursivo que caminha, a depender do documento, para polos diferentes, embora esses não sejam necessariamente opostos. É possível perceber que, em 2016, o fio condutor que guia a discussão intercultural em Língua Portuguesa, principalmente para ensinar leitura e escrita, está na direção de garantir direitos de aprendizagem que resvalem em discussões destinadas a toda a escola, especialmente, sobre *identidade, disputa e relações de poder.*

Na outra direção, o documento de 2017 propõe um caminho que visa traduzir, para a sala de aula, práticas de linguagem (ler, escutar, escrever) que estejam preocupadas com as questões de representação étnica, devidamente demarcada sob a ótica da ancestralidade e da formação do povo brasileiro. Para isso, os

objetivos de aprendizagem propõem textos que podem ser trabalhados pelo professor com vistas a cumprir esse papel.

O implícito desvelado pelas análises remonta um ideário de que o trabalho intercultural, para o documento de 2017, sugere a reunião das diversas culturas étnicas em torno de um objetivo comum, que é aprender Língua Portuguesa. Desconsidera-se, portanto, as ideias subjacentes de disputa, igualdade e diferença que são colocadas em xeque o tempo todo no documento de 2016.

O fato é que a interdiscursividade, presente em ambos os textos, demonstra que a memória do termo “interculturalidade” também está ligada a formações discursivas e ideológicas. Um mesmo termo, em documentos curriculares publicados por gestões político-partidárias diferentes, demonstra que a remissão em discursos oficiais pode atuar como: “um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-los” (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

Nesse sentido, os recursos linguístico-discursivos de que os documentos curriculares lançam mão estão ligados à manutenção de uma regularização, que pode se dar por meio de paráfrases, retomadas, citações, remissões e progressão temática dentro do próprio documento ou em outros anteriores. Esses recursos permitem uma absorção da discussão existente no documento de 2016, dissolvendo-o progressivamente ao longo do texto em análise.

Os implícitos que surgem desse discurso transverso permitem-nos dizer que a retomada situa o leitor em uma linha histórica, recuperando o que Pêcheux (2015) chamaria de memória como acontecimento. Em outras palavras, não basta que situemos de onde o termo foi retirado, mas que ele seja colocado em contínuo diálogo com as condições de produção que o motivaram. Daí, para um mesmo termo, é possível que haja posicionamentos discursivos diversos, como é o caso da interculturalidade, frente ao ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

Por fim, podemos dizer que nossa hipótese foi parcialmente confirmada, uma vez que não são os dois documentos que tratam de interculturalidade como sinônimo de representatividade étnica. No documento de 2016, há uma discussão

anterior, que fundamenta o diálogo entre intercultura e ensino de língua portuguesa: identidade, igualdade e diferença, o que pode nos levar a depreender que, para além das questões étnicas, existem as de ordem social, econômica e de poder.

Assim, a memória e o interdiscurso, operados a partir do recurso linguístico-discursivo da paráfrase, atuam no sentido de se tornar: “uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 2015, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU “SE NÃO ME FALHA A MEMÓRIA”

A gente só sabe bem aquilo que não entende (ROSA, 2001, p.394).

O trocadilho que abre esta seção (quase) final da tese é bem representativo para ilustrar todo o movimento de análise que empreendi[43] ao longo destas páginas, pois a ideia de memória em uma pesquisa de Análise do Discurso pode sugerir tão somente a rememoração de acontecimentos e fatos históricos que consagram processos complexos e de difícil compreensão, mas sempre deixando rastros.

Quando iniciei o projeto de pesquisa, não imaginava o quanto poderia aprender com o *corpus* sobre o qual me debrucei nesses últimos 4 (quatro) anos. Submeti-me ao exame de qualificação com apenas 5 (cinco) dos documentos que encontrei (1985, 1992, 2007, 2016 e 2017) e eles já representavam, para mim, uma infinidade, pois eu havia proposto, no início do doutoramento, a análise de apenas 4 (quatro), os quais - eu supunha - terem sido os únicos publicados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1992, 2007, 2016 e 2017).

Após o exame de qualificação, quis investigar mais a fundo alguns hiatos de produção documental, porque eu não estava convencido de que, entre um documento e outro, havia tanto tempo sem publicação, sobretudo porque, com as primeiras análises, comecei a observar o quanto esse tipo de publicação importa para as diferentes gestões político-partidárias que ocupam o poder executivo municipal.

Então, de volta ao setor de Memória Técnica, por uma semana ininterrupta, em uma das minhas férias do trabalho, encontrei: o documento de 1981, o de 1987 (com sua respectiva análise de 1985) e, finalmente, o de 1996. Essas três últimas descobertas ampliaram o *corpus* sobre o qual me debruçaria e me obrigou a rever alguns procedimentos metodológicos, entre esses, o do recorte, posto que não conseguiria analisar palavra por palavra dos 8 (oito) documentos e não era esse o objetivo de uma pesquisa que se situa no âmbito da Análise do Discurso.

Eu quis começar estas palavras finais relatando as descobertas do *corpus*, porque sempre que eu me perguntar a respeito da importância desta pesquisa,

[43] Nas considerações finais, decidi retomar a primeira pessoa do singular por se tratar de um processo que reúne rastros conclusivos do pesquisador face a uma imersão com tantos dados e fundamentos teóricos.

preciso respondê-la, iniciando pelo reconhecimento de que a reunião do *corpus* se constituiu, ao menos para mim, como um verdadeiro achado. Explico: quando escrevi o projeto de pesquisa, eu acreditava fielmente que a história de produção dos documentos curriculares da SME-SP havia começado em 1992, isso porque fui, inúmeras dissuadido, sobre os influxos positivos produzidos pela gestão da prefeita Luiza Erundina na capital.

Apesar de o *corpus* reunido não, necessariamente, desmentir esse fato, sua constituição me levou a reconhecer o conceito de **formulação-origem**, discutido por Courtine (2014), e a desconfiar positivamente de qualquer movimento histórico que explique acontecimentos discursivos por meio de paixões arrebatadoras (no caso, a partidária). Se é verdadeiro o fato de que a gestão de Luiza Erundina, entre 1989 e 1992, produziu verdadeiras mudanças na educação paulistana, também é verdade reconhecer que a história da rede municipal de ensino não começou em 1992, mesmo reconhecendo sua importância.

Para mim, foi uma grata surpresa encontrar o documento de 1985 e reconhecer nele princípios e conceitos que atravessaram minha formação inicial e, por extensão, a continuada. Também foi igualmente surpreso me deparar com uma produção anterior a essa, demonstrando que essa necessidade de produzir documentos curriculares atravessa os tempos e revela grandes interesses por parte das gestões partidárias pela produção, publicação e divulgação de documentos dessa natureza.

Não posso negar que, além de surpresa, invadiu-me um sentimento de impotência ao me deparar com o documento de 1987 e com a fatídica *Ordem Interna* de Jânio Quadros, mandando recolher todos os currículos de 1985, sob o pretexto tresloucado de uma ameaça comunista. Para os tempos em que vivemos, esse tipo de discurso, o da interdição, parece ser um fantasma que insiste em assombrar a nossa tão frágil democracia por meio de estratégias que conjugam o medo e a salvação situados, geralmente, em um sujeito empírico que, para quem acredita nessas crenças questionáveis, recebe o “dom” ou o “poder” da salvação de um mundo perdido em “ameaças comunistas”.

Destarte esse investimento no medo, no obscurantismo e na violência impelida pelo discurso da interdição, isso tudo também comuta e faz movimentar o pêndulo da nossa sociedade que tilinta entre o avanço e o retrocesso. Depois de um cenário completamente exaustivo ocupado por Jânio Quadros e suas ficções não-

científicas, areado por um tempo que também buscava a democracia, vi-me analisando o documento de 1992, que exala progressismo, diálogo e escuta. Cumpre-nos registrar que o discurso oficial latente em 1992, mesmo em face de tais prerrogativas positivas, não deixou de cumprir um papel que todos os documentos curriculares, na condição de materializadores dos discursos oficiais, tomam para si: o caráter prescritivo, que se encontra situado nos campos políticos progressistas e liberais, além da academia.

Foi assim, mergulhado no *corpus* e nas descobertas tristes, surpreendentes e positivas que ele me trouxe que eu busquei convocar a bibliografia mobilizada no Capítulo 1 para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, quais sejam:

- **Objetivo geral:** discutir o papel da memória e do interdiscurso em documentos curriculares oficiais, os quais são destinados ao componente curricular de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

- **Objetivos específicos:**

  - ✓ Verificar como a memória, materializada por meio de documentos impressos, atua na legitimação de discursos oficiais.
  - ✓ Compreender o *modus operandi* da memória, permeada pelo fio ideológico, em discursos oficiais destinados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.
  - ✓ Fomentar, no âmbito da análise do discurso de linha francesa, as categorias de análise memória e interdiscurso, de modo que elas possam ser elucidadas e mais bem compreendidas por meio do *corpus* proposto para esta pesquisa.
  - ✓ Contribuir para os estudos que colocam, em interface, discurso, educação e currículo.

A fim de perseguir os objetivos supracitados, dirigiu-me, o tempo todo, a seguinte questão de pesquisa:

- Quais estratégias linguístico-discursivas interseccionam memória e interdiscurso para a legitimação de discursos oficiais por meio de documentos curriculares de língua portuguesa no município de São Paulo?

A memória discursiva e o interdiscurso, como me permitem asseverar as análises dos 93 (noventa e três) dados que compuseram esta pesquisa, funcionam como par uníssono e quase indissociável nos processos complexos de produção e de circulação dos discursos oficiais, notadamente aqueles que emanam e nascem de materialidades linguísticas conhecidas como documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo.

Assim sendo, o papel que a memória discursiva exerce, no tocante ao discurso oficial é o de estabilização de acontecimentos sócio-históricos, mantendo um processo de regulação que se vale exaustivamente da repetição para produzir um aí-já-dito que se eterniza nas páginas dos documentos curriculares e que sustentam, alimentam e reacendem essas estabilizações por meio do sentido de eternização que a modalidade escrita promove.

Manter-se registrado em um documento dessa natureza pode sugerir prolongamento da posteridade e continuidade e, por isso mesmo, não é à toa que gestões político-partidárias (de todas as direções) sempre que assumem um posto no executivo propõem esse tipo de produção documental com vistas a: estabilizar, repetir, postergar, continuar e manter um discurso oficial que se traveste de maneira palatável, sobretudo quando encontra seu par-amigo, isto é, o discurso acadêmico.

Essa palatabilidade do discurso oficial, quando transverso ao acadêmico, se dá em função de a academia estar presente em, praticamente, todos os documentos que analisamos, à exceção do *Programa de 1987*. Para se tornar palatável, pode-se investir na presença ou chamamento de um assessor ligado à universidade ou interpelar seus escritos para o documento escrito por meio da citação, fazendo regular certo prestígio que caracteriza o texto acadêmico em nossa sociedade.

Essa interpelação, no entanto e muitas vezes, acontece de modo completamente arbitrário, levando a uma deturpação ou banalização daquilo que o teórico interpelado de fato abordou em seus estudos ou pesquisas. Apesar dessa possível desvirtuação, a presença de alguns nomes, seja no rol da bibliografia ou da abertura do documento sustenta a autoridade que o discurso oficial busca imprimir,

conferindo-lhe empréstimo de crédito por aproximação, citação ou contratação de um serviço.

Além disso tudo, os sentidos de disjunção, ancoragem, desancoragem, denegação (amemória discursiva) também estão presentes nos discursos oficiais destinados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O par, quase-perfeito, lembrança e esquecimento não é exclusividade de governos mais tiranos ou menos democráticos. No campo progressista, esquecer-se pode ser uma arma contra a perpetuação de um discurso oficial “inimigo”. Apesar de os dados me levarem a tal constatação, não é incomum escutar que somente governos progressistas respeitam a história da rede, como se só se existisse uma única história e não várias de um mesmo objeto.

Os fios de história que buscamos costurar ao longo de todo o capítulo 3 denunciam que memória discursiva e interdiscurso no discurso oficial estão também, intimamente, ligados ao discurso político-partidário. As formações discursivas e ideológicas das diferentes gestões é que impelem o registro material de um discurso oficial. Para tanto, valem-se das seguintes estratégias linguístico-discursivas: repetição (em primeiro lugar), regulação, reprodução (cópia), citações (direta e indireta), prolongamento de uma formulação-origem, ruptura, redefinição e esquecimento, bricolagem, entrelaçamento de gêneros (carta, manifesto e relatório), instauração de dêixis enunciativa coletiva e conjunto de adjetivos atinente ao discurso oficial convocado.

Além do discurso acadêmico e do político, identificamos a presença da interdição, da profissionalização e do jurídico-legal. Tipos de discursos que, quando em funcionamento, nunca estão sozinhos, sempre convocam outros para somar forças à produção de sentidos que se pretende avençar por meio do oficial, que é completamente transverso, dissimulado e travestido.

Diante de tais constatações, recupero a hipótese inicial, que anunciei no início desta pesquisa:

- O discurso oficial dos documentos curriculares de língua portuguesa constitui-se na intersecção entre memória e esquecimento de modo a produzir sentidos de um ideário ideológico e partidário.

Ao longo da pesquisa, fui levado a diferenciar memória de lembrança. Nesta pesquisa, memória discursiva constituiu-se como o grande “guarda-chuva” que abriga lembrança, esquecimento e amemória. Nesse sentido, a intersecção entre lembrança e esquecimento, nos discursos oficiais, se dá por meio de estratégias linguístico-discursivas que irrompem os acontecimentos históricos e situam-se fortemente vinculadas às formações ideológicas, pois são essas últimas que determinam o início, o ostracismo ou esquecimento de um discurso oficial que se encena por meio dos documentos curriculares.

Dessa maneira, diante das análises dos 93 dados nesta pesquisa, o fato político-partidário é preponderante para a ratificação ou abandono de um discurso oficial. Sabendo disso, é preciso considerar a força imaterial que o discurso acadêmico exerce nessa transversalidade. Não se pode negar que a presença da academia, apesar de vulgarizada ou banalizada, ainda sustenta formações discursivas importantes para a manutenção de princípios que desembocam em sala de aula, fazendo forças centrípetas às de cunho político-partidário.

Finalmente, as análises também convocam para o reconhecimento de que o esquecimento pode ser perverso e cindir processos de avanços, mantendo todos os envolvidos no processo educativo em um pêndulo sem-fim, que transita entre avanços e retrocessos, independente da gestão político-partidária.

“Se não me falha a memória”, as gestões político-partidárias, quando no executivo municipal, costumam esquecer-se daquilo que não perpetua suas formações discursivas e ideológicas. No meio do caminho, entretanto, existem os registros, que salvam do esquecimento muitos fios de histórias e processos discursivos engavetados. Saem amarelados, mas não perdem o caráter de denúncia dos tempos em que foram produzidos.

Assim sendo, os dados analisados nesta pesquisa permitem-me asseverar que o discurso oficial, tipificado isoladamente, não produz qualquer sentido sozinho. Junto dele estão os pares-amigos: discurso acadêmico, discurso jurídico-legal, discurso didático (profissional neste caso) e todas as estratégias linguístico-discursivas que oportunizam a instauração de formações discursivas e ideológicas atinentes a um quadro político-partidário que atravessa por inteiro o “todo complexo com dominante” dos documentos curriculares produzidos no município de São Paulo para língua portuguesa. “Se não me falha a memória”, alternando o partido no executivo, é provável que estejamos diante de outros discursos oficiais...

REFERÊNCIAS

Consultadas

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva de sentido. In: ACHARD, Pierre *et. al.* **O papel da memória.** 4.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 11-19.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12.ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Aberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering**: a study in experimental and social psichology. London: Cambridge University Press, 1932.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

____. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. **Ecos revista**, Cáceres - MT, v. 02, p. 93-96, 2004.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo**: imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria de ensino. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 Jun. 2019.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513. Acesso em 27 Jun. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Felipe de Souza. Da memória: movimentos de "não esquecer" em currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2019a.

____. Quadrinhos, leitura e discurso da interdição em espaços oficiais de educação. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 53, 2 jul. 2019b.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2014.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória? In: ACHARD, Pierre *et. al.* **O papel da memória.** 4.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

DURAND, Jean-Louis. Memória grega. In: ACHARD, Pierre *et. al.* **O papel da memória.** 4.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 35-42.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 25.ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas (SP): Editora UNICAMP, 2014.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

LINUESA, María Clemente. **Elaborar o currículo:** prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1976.

MARQUES, Cilmara Cristina Cardoso. **Práticas de revisão curricular de língua portuguesa, de 5ª a 8ª série, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1983 a 1985)**: um estudo de diferentes relações com a pesquisa.

2002. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. São Paulo: Alfaguara, 2008.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven. D. Territorialising experience: Maurice Halbwachs on memory. In: **The Social Psychology of Experience**: Studies in Remembering and Forgetting. London: Sage, 2005.

MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. **Collective remembering**. London: Sage Publication, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

NEVES, Daniela da Costa. **Reorientação curricular na RME-SP**: a utilização dos cadernos de apoio e aprendizagem por alunos e professores do ciclo I - análise da integração entre mídia e currículo. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Emílio Celso de. **O currículo de matemática na rede municipal de ensino de São Paulo**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAULA, Luzia de Fátima. O “projeto Wanderley”: entrevista com João Wanderley Geraldi. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 179-206.

PAVEAU, Marie-Anne. Memória e virtude. In: **Linguagem e Moral:** uma ética das virtudes discursivas. Trad. Ivone Benedetti. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2015. p. 229-274.

PÊCHEUX, Michel. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, B; COURTINE, J.; GADET, F.; MARANDIN, J.; PÊCHEUX, M. **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 23-24.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por**

uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas (SP): Editora UNICAMP, 2014. p. 159-249.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et. al.* **O papel da memória.** 4.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 43-51.

____. **Semântica e discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 15, n. 43, p. 70-83, Abr. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 Jun. 2019.

____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.263-283, Jan/Jun 2007.

____. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 202 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos: volume 3. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 353-392.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado dado. In: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editoria, 2009, p. 23-31.

ROSA, Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIOLI, Marcia Regina. **Das potencialidades de uma proposta curricular às fragilidades de um recurso didático**: cadernos de apoio e aprendizagem (Língua Portuguesa). 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SHOTTER, John. The social construction of remembering and forgetting. In: MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. **Collective Remembering**. London: Sage Publications, 1990. p. 120-138.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **Mudar o ensino da língua portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. 1994. 398 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. Volume 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 177-222.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Ciência política e políticas públicas de educação: aspectos históricos. In: **Políticas públicas em educação**. Curitiba/PR: IESDE, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos:** estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Mobilizadas no corpus:

BLOOM, Benjamin. S. **Taxonomy of Educational Objectives**: Handbook 1, Cognitive Domain. Nova Iorque: Mackay, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

____. Ministério da Educação. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**: comissão nacional para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna - relatório conclusivo. Brasília: MEC, 1986.

____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Decisões básicas do planejamento curricular**: documento III. Brasília: MEC, 1979.

____. Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377.

BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

CASTRO, Amélia Domingues de. Orientações didáticas no processo de reforma do ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1978. p. 119-136.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p. 49-70.

____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.

PAULA, Luzia de Fátima. O “projeto Wanderley”: entrevista com João Wanderley Geraldi. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 179-206.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1985.

SILVA, Lilian Lopes Martin; MOYSÉS, Sarita Maria Affonso; FIAD, Raquel Salek; GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2017.

____. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016.

____. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016b.

____. **Programa Mais Educação são Paulo:** subsídios para a implantação. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2014.

____. Decreto n. 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino -– Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade**, 11/10/2013, p. 1.

____. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II – Língua Portuguesa. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007a.

____. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo I. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007a.

____. **Orientação técnica**: orientações gerais para o ensino da língua portuguesa no Ciclo I. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2005.

____. **Organizadores de área**: ensino fundamental. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1996.

____. **Visão da área**: Português. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992.

____. **Conversando com os pais**: reorientação curricular de educação infantil. SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992b.

____. **Problematização da escola**: a visão dos educadores, educandos e pais. SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992c.

____. **Visão da área**: Português – Relatos de Práticas. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992d.

____. **Problematização da escola**: a visão dos educandos. São Paulo: SME/ Diretoria de Orientação Técnica, 1991.

____. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social. Suplemento do Diário Oficial do Município de São Paulo. **Programa de primeiro grau**: ensino regular: implementação de português. Ano 32. 30 abr. 1987.

____. Programa de 1º grau: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1985.

____. Ordem Interna. **Diário Oficial do Município**. Ano 31 (021), quinta-feira, 30 jan. 1986a. p. 4.

____. Análise da programação de 1985. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1986b.

____. **Jubileu de prata:** ensino municipal. São Paulo: SME/DOT, 1981a.

____. Programação de Língua Portuguesa 1ª a 8ª séries. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1981b.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1979.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Compromisso da Memória Documental

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
CENTRO DE MULTIMEIOS
MEMÓRIA DOCUMENTAL

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, CPF._____, R.G._____, RF._____ data de nascimento__/__/___, residente a _____, na cidade_____, estado_____, telefone_____, celular_____, e-mail_____, formação_____, instituição_____, orientador_____ comprometo-me a utilizar, sem fins comerciais, os documentos_____ _____ _____ _____ pertencentes à Memória Documental, para a atividade_____ _____ _____

DECLARO estar ciente de que:

- *Devo atribuir os respectivos créditos aos trabalhos elaborados com base no acervo da Memória Documental e ao conjunto de documentos consultados.*
- *Devo utilizar o material solicitado, exclusivamente, para a finalidade declarada.*

.....,.....de.....de.....

.....

(Assinatura)

Documento recebido em:___/___/_____

R. Dr. Diogo de Faria, 1247 – sala 103 – Vila Clementino – São Paulo/SP.

3396.0418