

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLA DA SILVA FRANCISCO

**OS DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM  
CURRÍCULOS OFICIAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NO  
PERÍODO DE 1981 A 1992**

SÃO PAULO

2022

CARLA DA SILVA FRANCISCO

**OS DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM  
CURRÍCULOS OFICIAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NO  
PERÍODO DE 1981 A 1992**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação, Linguagem e Psicologia – da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

**Orientador:** Prof. Dr. Emerson de Pietri

SÃO PAULO

2022

Nome: FRANCISCO, Carla da Silva

Título: Os discursos sobre alfabetização em currículos oficiais do município de São Paulo no período de 1981 a 1992.

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Titulares

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Barbara Cortella Pereira de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Julgamento: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora  
Suplentes

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio

Instituição: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Silvana Schwab do Nascimento

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Julgamento: \_\_\_\_\_

**Dedico:**

À minha mãe, Marta Félix, por, mesmo sem ter tido as mesmas oportunidades que me proporcionou, haver me ensinado o valor do “estudo” e acreditado que eu era capaz, antes mesmo de que eu tivesse consciência disso.

Ao meu pai (*in memoriam*), por, desde as minhas mais distantes memórias, ter-me falado sobre a vida, sobre os obstáculos que eu enfrentaria e a respeito do mundo, que era grande e me esperava.

## Agradecimentos

Esta dissertação se concluiu após um momento inédito na história da humanidade, a pandemia da COVID-19. Durante sua escrita, contraí o vírus e vivi os dias mais incertos de minha vida. Por isso, meu primeiro agradecimento não poderia deixar de ser a todas as forças espirituais que me sustentaram até aqui que, a despeito de minha fé professada, se fizeram presentes em todos os momentos: dos mais improdutivos, diante das diversas tensões experienciadas neste período de escrita, aos mais inspiradores, que me deram condições de concluir esta etapa tão importante de minha vida e carreira.

Agradeço à minha avó, Lourdes Francisco e à minha tia, Neusa Maria Barbosa. Minhas inspirações na vida e que sempre me incentivaram a estudar e superar os desafios que a minha existência, por si só, numa sociedade racista, impunha. Elas venceram e costumam dizer que sou “seus reflexos melhorados”, sendo que elas não imaginam o orgulho que tenho disso.

Agradeço à minha mãe, que é minha base, minha sustentação em todos os momentos da minha vida. Sempre esteve ao meu lado, me apoiando, se orgulhando, me dando todas as condições, desde as mais essenciais até as mais complexas, para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos e a minha carreira. Não teve as mesmas chances que eu tive, mas de sua sabedoria não escolarizada, sabia que somente pela educação transformamos nossas realidades.

Agradeço ao meu pai, que partiu cedo demais, mas sei que estaria me aplaudindo também e deve estar, de onde quer que esteja. Foi ele quem me deu a “folhinha” e o “estadinho” para ler, mesmo antes de eu saber. Foi ele quem me levou aos pontos principais da cidade e me ensinou a andar pela metrópole nas idas à Santa Efigênia para comprar equipamentos para o concerto de TV, seu fazer até o dia de sua partida. Herdo dele o jeito leve de levar a vida e o bom humor, que me ajudam a superar os obstáculos que dela fazem parte.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Émerson de Pietri, por tanta sensibilidade durante esse meu processo. Émerson soube acolher uma pedagoga que se arriscava pela linguística e pela Análise do Discurso sem nenhuma base para isso, quando da inscrição no mestrado. Com muito cuidado, respeito e paciência, me

orientou pelas disciplinas a cursar, pelas leituras e finalmente pela escrita que avançou tanto graças às suas contribuições. Émerson foi sensível para compreender meus tempos, de alguém que esteve em lugares difíceis de se estar durante a pandemia e que impactaram diretamente em minha produção; e fez isso sempre com muita delicadeza e educação. Que sorte a minha ter tido o privilégio de ser orientada por ele!

Agradeço aos professores e professoras da Faculdade de Educação da USP, com quem tive o privilégio de conviver nesses últimos quatro anos. Desde aqueles que passavam por mim nos corredores e que eu ficava boquiaberta por serem minhas “referências bibliográficas”, até aqueles com quem pude estreitar laços e aprender durante as disciplinas que cursei: Prof. Silvia Colello, Prof. Marcos Neira, Prof. Valdir Barzotto e Prof. Claudia Riolfi.

Agradeço aos professores Fernando de Oliveira e Valdir Barzotto por terem aceitado para participar de minha qualificação e pela leitura atenta que fizeram de meu trabalho, os apontamentos e sugestões de vocês foram essenciais para meu avanço e para o trabalho que aqui apresentamos. Agradeço, ainda, por aceitarem, na condição de examinadores titular e suplente, continuar analisando e examinando este trabalho.

Agradeço às professoras Barbara Cortella, Cláudia Vóvio e Silvana Schwab, por gentilmente aceitarem ao convite de compor banca examinadora desse trabalho.

Agradeço aos meus colegas de profissão, todos eles que passaram pelo meu caminho e me ensinaram, das formas mais distintas possíveis, a ser a profissional da educação que eu sou. Preciso destacar os que conviveram bem de pertinho comigo na gestão escolar de minha escola do coração: Luiza Helena, Jovita, Edymara e Giovani.

Agradeço aos amigos que adquiri na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no trabalho em órgão central. Foram tantos que não me arriscarei a citar nomes, mas todos eles importantes à minha formação profissional.

Agradeço nominalmente às amigas que minha profissão me deu e que acompanharam muito de perto todo o processo do mestrado e suas tensões: Márcia Bonifácio, Fernanda Araújo, Heloísa Gianicchi, Kátia Turollo, Amanda Amaro,

Regina Braz, Isabel Amâncio. Cada uma, ao seu jeito, foi palavra de conforto e visão de luz quando tudo parecia muito obscuro. Daniela e Minéa, minhas irmãs de alma, em especial, foram meus momentos de desabafo e de descontração quando tudo parecia perdido. Obrigada, minhas queridas!

Agradeço ao meu amigo e irmão de alma Felipe Costa. Nosso encontro é um presente e todos os dias agradeço ao universo por aquela pós-graduação na USP Leste. Foi Felipe o principal responsável por minha entrada no mestrado em Educação da USP, algo que até então me parecia inalcançável. Leu meu projeto de pesquisa, me deu todo o apoio durante a escrita e está sempre disposto a me apoiar no que for preciso. Jamais conheci alguém mais generoso na vida!

Agradeço ao amigo querido Diego Neves a quem já conhecia pelos caminhos profissionais que trilhamos, mas de quem me aproximei assim que identificamos a semelhança de nossas pesquisas. Diego foi um apoio à minha escrita e sempre partilhou seus muitos saberes e investigações de maneira muito cuidadosa e preocupada. Que encontro feliz e promissor esse nosso!

Agradeço às amigas que não estão sequer cientes de tudo que um trabalho dessa natureza implica, mas que compreenderam minhas ausências, minhas irritações e minhas indisposições, sempre me apoiando: Gilmara, Késia, Márcia, Carol, Cris, Juliana, Natália e Charlene.

Agradeço à minha família, que não se cansa de perguntar: “quando você termina esse livro que não tem mais fim?”. Vocês são a minha família perfeita e eu não poderia estar cercada de gente mais especial. Cada um, à sua maneira, fez diferença na minha formação e a pessoa que sou. Obrigada por serem tão próximos e por demonstrarem o amor que sentem por mim todos os dias!

## RESUMO

FRANCISCO, C. S. **Os discursos sobre alfabetização em currículos oficiais do município de São Paulo no período de 1981 a 1992**. 2022. 111p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Linguagem, Educação e Psicologia – da Universidade de São Paulo.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os processos de constituição dos discursos sobre alfabetização nos currículos oficiais produzidos pela Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) no período compreendido entre 1981 e 1992, considerando, especificamente, os primeiros anos do Ensino Fundamental e as concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram a produção dos referidos documentos. A seguinte questão norteadora orientou as discussões: quais concepções teóricas e metodológicas sobre linguagem e o ensino da língua escrita orientaram as proposições curriculares oficiais para a alfabetização no município de São Paulo no período histórico estabelecido para a análise? Para responder a essa questão, foram analisados os enunciados sobre a alfabetização nos referidos documentos curriculares, observando-se, em momentos históricos específicos, os contextos sociais, históricos e políticos de sua produção e os processos de concorrência entre concepções teórico-metodológicas que fundamentaram as proposições pedagógico-curriculares para o ensino da escrita em suas fases iniciais. A análise dos dados se fundamentou em conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente em conceitos relativos à compreensão da semântica global dos discursos analisados. Os resultados evidenciam as partilhas, apropriações, recusas e denegações de uma proposição curricular a outra, conforme os processos de concorrência entre diferentes concepções teóricas e metodológicas sobre linguagem e alfabetização e em função das condições sociais, políticas e ideológicas de produção dos documentos curriculares analisados.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Currículo. Análise do Discurso.

## **ABSTRACT**

FRANCISCO, C. S. **Discourses on literacy in official curricula in the city of São Paulo**. 2022. 111p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Linguagem, Educação e Psicologia – da Universidade de São Paulo.

The present research aims to analyze the processes of constitution of discourses on literacy in official curricula produced by the Municipal Education Network of São Paulo (RMESP) in the period between 1981 and 1992, specifically considering the first years of Elementary School and the theoretical and methodological concepts that supported the production of these documents. The following guiding question guided the discussions: what theoretical and methodological conceptions about language and the teaching of written language guided the official curricular propositions for literacy in the city of São Paulo in the historical period established for the analysis? To answer this question, the statements about literacy in the aforementioned curricular documents were analyzed, observing, in specific historical moments, the social, historical and political contexts of their production and the processes of competition between theoretical-methodological conceptions that founded the pedagogical-curricular propositions for teaching writing in its early stages. Data analysis was based on concepts of French Discourse Analysis, more specifically on concepts related to the understanding of the global semantics of the analyzed discourses. The results show the sharing, appropriation, refusal and denial of one curricular proposition to another, according to the processes of competition between different theoretical and methodological conceptions about language and literacy and according to the social, political and ideological conditions of production of the curricular documents analyzed.

**Keywords: Literacy. Curriculum. Speech analysis.**

## Sumário

APRESENTAÇÃO: PALAVRAS DE ABRIR.....	17
INTRODUÇÃO .....	22
1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA: A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ..	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 Análise do Discurso e Educação.....	33
2.2 A Semântica Global em Maingueneau .....	35
2.2.1 Os temas.....	37
2.2.2 O vocabulário.....	38
2.2.3 A Intertextualidade .....	39
2.2.4 O estatuto do enunciador e do destinatário .....	40
2.2.5 A dêixis enunciativa discursiva .....	40
2.2.6 O modo de enunciação.....	41
2.2.7 O modo de coesão.....	42
3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	43
3.1 Do objeto de análise: o discurso da alfabetização .....	43
3.2 Do <i>corpus</i> da pesquisa .....	44
3.3 Das categorias de análise .....	46
3.4 Caracterização do material de análise .....	49
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4.1 Programação de Língua Portuguesa: 1ª a 8ª séries .....	55
4.2 Programa de 1º grau .....	65
4.3 Programa de 1º grau – Ensino Regular - Implementação de Português.....	80
4.4 Movimento de Reorientação Curricular - Português: visão da área .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AD - Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CIEDU - Centro de Informações Educacionais

DEPLAN - Departamento de Planejamento e Orientação

DOM – Diário Oficial do Município

DRE - Diretoria Regional de Educação

DREM – Diretoria Regional de Educação Municipal

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

GT - Grupo de Trabalho

NAE – Núcleo de Ação Educativa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RMESP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

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

SG – Semântica Global

SME-BES - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e do Bem Estar Social

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SUPEME - Superintendência Municipal de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## **Lista de figuras**

Figura 1: Revista Jubileu de Prata.....55

Figura 2: filiações conceituais dos modos de concepção da linguagem, para  
Geraldini.....70

## **Lista de tabelas**

Tabela 1: perspectivas teóricas para alfabetização.....	31
Tabela 2: Dados do Ensino Fundamental I RMESP.....	50
Tabela 3 – Documentos curriculares para alfabetização no período de 1981 a 1992..	51

## Lista de Quadros

Quadro 1: Objetivo do currículo Programação – Língua Portuguesa. ....	57
Quadro 2: Objetivo do currículo Programação – Língua Portuguesa. ....	57
Quadro 3: Objetivo geral do ensino, segundo a LDB 5692/1971.....	57
Quadro 4: Uso da palavra código .....	59
Quadro 5: Eixos organizativos do currículo Programação para Língua Portuguesa....	59
Quadro 6: expressão oral (expressiva) .....	60
Quadro 7: O texto como unidade de ensino.....	60
Quadro 8: Expressão Escrita 1ª série .....	61
Quadro 9: comparativo dos conteúdos de expressão escrita – palavra, do documento Programação.....	62
Quadro 10: Essência gramatical da Língua Portuguesa .....	63
Quadro 11: A entrada das camadas populares na escola.....	67
Quadro 12: Citação de Geraldi sobre a democratização da escola.....	68
Quadro 13: Introdução de Língua Portuguesa: variedade linguística x língua padrão. 68	
Quadro 14: Introdução de Língua Portuguesa: interrogações retóricas .....	69
Quadro 15: Introdução de Língua Portuguesa: variedade culta da LP .....	70
Quadro 16: Introdução de LP: linguagem como interação .....	71
Quadro 17: As práticas de linguagem no Programa de 1º grau.....	72
Quadro 18: O texto como unidade de ensino .....	72
Quadro 19: Menção à alfabetização no texto de introdução de Língua Portuguesa....	73
Quadro 20: Os tempos da alfabetização no Programa de 1º grau .....	74
Quadro 21: Intertextualidade entre o Programa de 1º grau e a obra Reflexões sobre alfabetização. ....	75
Quadro 22: Método de alfabetização a cargo do professor – prática de leitura.....	76
Quadro 23: Método de alfabetização a cargo do professor – prática de análise linguística.....	77
Quadro 24: Orientações metodológicas para compreensão do sistema de escrita ....	77
Quadro 25: A ocorrência do erro no processo de alfabetização .....	78
Quadro 26: Orientações para a correção dos erros cometidos pelos alunos ao escrever.....	79
Quadro 27: Justificativa para recolhimento do Programa de 1º grau - I.....	81
Quadro 28: Justificativa para recolhimento do Programa de 1º grau - II.....	82
Quadro 29: Admissão da manutenção das práticas de linguagem.....	82
Quadro 30: Bibliografia referente a documentos anteriores produzidos pela rede. ....	83
Quadro 31: Contação de histórias para a 1ª série.....	84
Quadro 32: Concepção de linguagem eixo produção de textos .....	84
Quadro 33: Norma padrão da língua é o objetivo de ensino .....	85
Quadro 34: Eixos de Prática de Análise Linguística para a 1ª série. ....	85
Quadro 35: Concepção de alfabetização Implementação de Português. ....	86
Quadro 36: Ambiente alfabetizador.....	88
Quadro 37: Visão inovadora e progressista do Visão da Área .....	94
Quadro 38: Não separação entre alfabetização e ensino de língua .....	96
Quadro 39: Associação crítica de leitura.....	97
Quadro 40: A literatura e a renovação da linguagem .....	97
Quadro 41: Ler e escrever como atividades de alfabetização .....	98
Quadro 42: Psicologia e Linguagem no discurso da alfabetização.....	99

Quadro 43: Nomes próprios no vocabulário da crítica.....	100
Quadro 44: Proposições do Programa de 1º grau retomadas no Visão da Área .....	101

## **APRESENTAÇÃO: PALAVRAS DE ABRIR**

Minha alfabetização ocorreu ainda na Educação Infantil. Sempre me orgulhei de tal fato porque me lembro da felicidade que sentia quando, nas inúmeras idas à Santa Efigênia com meu pai, técnico em eletrônica, mesmo muito pequena, eu já conseguia ler todas as placas que o tempo permitia. Sim, o tempo, pois por causa da velocidade dos passos ou do carro, nem sempre a leitura se dava por completo.

Quando iniciei minha carreira profissional na educação, ainda antes do ingresso na Pedagogia, fui exercer o cargo como secretária de escola numa escola estadual do município de Guarulhos, onde ainda moro. Tratava-se da Escola Estadual Capistrano de Abreu, a escola mais antiga da cidade e, até hoje, oferece somente o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos). Lembro-me de que, com frequência, na sala dos professores, que fazia divisa com a secretaria da escola, o assunto “alfabetização” vinha à tona; quer seja para falar sobre os índices de “alfabéticos” daquela turma de 1º ano ou para falar da alta taxa de não alfabetizados no 2º ano. Era uma escola bastante referenciada nas reuniões da Diretoria de Ensino Guarulhos Sul pelos excelentes dados de aprendizagem e de alfabetização. À época, não entendia muito bem o que aquilo queria dizer, mas me sentia bastante orgulhosa de trabalhar num espaço de educação pública que garantia direitos aos estudantes.

Por essa experiência, saí da indecisão quanto aos meus rumos profissionais e resolvi ingressar no Ensino Superior cursando Pedagogia. Meu primeiro semestre no curso foi ainda de incertezas - naturais, compreendo hoje. Comecei a entender a complexidade que era “dar aulas” e a me questionar se aquela havia sido a melhor opção. Porém, apaixonei-me pelas aulas de didática, psicologia e, principalmente, pelas teorias educacionais voltadas à alfabetização. Ainda mais pelo fato de que, na escola, mesmo da secretaria, eu tinha muito acesso à sala de aula e pude verificar pequenos vestígios da teoria que aprendia na faculdade, em prática, ainda antes do estágio.

A experiência de trabalhar e estudar não é fácil, mas me sinto privilegiada por ter tido, nos quatro anos em que cursei pedagogia, a oportunidade de estar num espaço de tantas possibilidades como era a Escola Estadual Capistrano de Abreu.

Assim que concluí a pedagogia, ingressei na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Minha atuação sempre foi no Ensino Fundamental e, nessa rede, por meio da formação continuada, pude compreender o que significava a “teoria colocada em prática” de que tanto ouvia falar na faculdade e nas reuniões de professores das quais participava. Por minha afinidade com a alfabetização, sempre estive em turmas dos anos iniciais e implicada com processos de recuperação paralela, especificamente para turmas de alfabetização.

Em relação às hipóteses de minha pesquisa, elas começam a ser traçadas por volta do ano de 2008, meu segundo ano como docente na RMESP e ano em que cheguei à EMEF Lourenço Filho, na região do Jaçanã/Tremembé.

Recebi da Coordenadora Pedagógica as “Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I”, proposta curricular vigente à época, além de encaminhamentos de que as lesse, especificamente, observando as “expectativas de aprendizagem” previstas para o 3º ano, minha classe atribuída. À época, havia-se instituído, na rede, o Programa Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento, que fomentava ações de todos os professores ligadas às práticas de leitura e de escrita. Esse fato me chamou muita atenção, primeiro porque na escola do ano anterior eu havia assumido um 1º ano e jamais fui apresentada ao currículo ou orientada em relação a tais metas, segundo porque reconhecida a importância da alfabetização e os distintos tempos da aprendizagem, muito me espantou que estivesse estipulada para o 1º ano do Ensino Fundamental. Então, procedi à leitura do currículo, não apenas olhando para o 3º ano, mas para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) como um todo.

Identifiquei que havia expectativas de aprendizagem relacionadas à alfabetização, mesmo nos anos subsequentes aos três primeiros anos, e um discurso muito presente sobre a alfabetização nas orientações aos professores. Tal discurso ganhava bases materiais de existência para além das *Orientações Curriculares*, mas por meio de materiais didáticos, propostas de formação dirigidas à alfabetização, incentivos financeiros, progressão na carreira, entre outros.

Esse fato, que passei a observar ao longo de minha atuação docente, e depois, como Coordenadora Pedagógica, sempre me despertou a atenção e me fez buscar por outras referências que indicassem um discurso próprio em relação à alfabetização – mesmo antes de compreender o que realmente significava “discurso”.

Tanto na formação continuada quanto em meus estudos, a alfabetização sempre foi a força motriz. Pude participar de formações em escolas de referência aqui na cidade de São Paulo, como a Escola da Vila, o Instituto Vera Cruz, as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e estabeleci uma rede de contatos com pessoas que também estudavam a alfabetização.

Acredito que, por esse motivo, no final do ano de 2016, fui convidada a compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) para trabalhar com a formação de professores alfabetizadores.

Muitas foram as razões que me fizeram pensar em recusar o convite: a complexidade da rede, suas dimensões, a imensa responsabilidade de estar num lugar de tomada de decisões, a distância entre minha casa e a sede da SMESP etc... Mas, ainda que relutante, aceitei o convite por algumas convicções: a de que estava indo para esse lugar por conta da possibilidade de contribuir, dada minha experiência e formação, a de que poderia aprender ainda mais sabendo que o trabalho envolvia a assessoria de grandes nomes da academia e parceiros muito experientes da própria rede, a de que poderia ampliar meus horizontes ao olhar para essa cidade tão imensa e diversa que é São Paulo e a principal: a de ocupar, como mulher e negra, um espaço como este, o que, para mim, significa manter uma luta ancestral, uma vez que

representatividade continua sendo fundamental em uma sociedade estruturada no racismo.

A primeira empreitada, já na equipe da SME, foi a elaboração de um documento curricular, a partir das recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que retomasse proposições anteriores da própria rede. Isso muito me interessou, pois o currículo vigente, isto é, os *Direitos de Aprendizagem*, traziam diretrizes para o trabalho a partir do 4º ano do Ensino Fundamental e o denominado Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos) não havia sido contemplado nas discussões municipais. Todas as orientações para a atuação do professor alfabetizador, na gestão que precedeu minha ida à SME, estavam a cargo da legislação e diretrizes federais, a saber, o *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) e o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos do Ciclo de Alfabetização”.

Assim, participei da elaboração do *Currículo da Cidade*, publicado em 2017, especificamente no grupo de trabalho da alfabetização. Esse foi mais um (forte) indício que me fez refletir sobre a existência de um discurso para a alfabetização: o fato de constituir tanta materialidade a ponto de reunir um grupo particular de pessoas voltado a pensar de que formas as concepções, conteúdos escolares e orientações didáticas contemplariam as propostas para a alfabetização que o currículo ensejava disseminar.

Essa contextualização da constituição de um objeto de pesquisa, o discurso da alfabetização, é essencial ao entendimento do texto que passamos a apresentar e dos sujeitos que assumem o discurso que aqui se apresenta. Parte de motivações pessoais e profissionais, motivações essas que encontram concretude com a entrada na pós-graduação e passam a ser orientadas academicamente.

Sobre a dissertação, entendemos que a relevância está, não em seu ineditismo, mas na possibilidade de aprofundamento e contribuição com as raras pesquisas que se dedicam a analisar a alfabetização do ponto de vista discursivo.

Com esta pesquisa, pretendemos, ainda, aventar outras discussões sobre o discurso na Educação, uma vez que sempre há ideologias, concepções de determinados grupos que se materializam e influenciam nosso fazer pedagógico. Nesse sentido, cabe-nos, como profissionais da educação, pesquisar, questionar, refutar e propor. Tão importante quanto a crítica, que nos tira do lugar, é a proposição que nos permite avançar ou, por vezes, recuar, mas sempre em prol da mudança necessária - haja vista a realidade educacional brasileira. Esse “sair do lugar”, que tanto move educadores e pesquisadores brasileiros, urge em chegar às salas de aula. Creio estar aqui localizado nosso maior desafio.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil é um tema recorrentemente investigado por pesquisadores, dada sua importância e relevância para uma sociedade letrada como a nossa. Ensinar a língua escrita é uma das mais importantes tarefas da escola e aprender a ler, escrever e compreender a língua escrita é fundamental para a formação e atuação social. A alfabetização, nesse sentido, é um ato político e um importante instrumento de participação social (FREIRE, 1979).

No decorrer do processo de instituição dos sistemas de escolarização no Brasil, diferentes métodos e concepções de alfabetização foram concebidos e propostos em documentos de referência curricular elaborados por instâncias públicas responsáveis pela educação. Nesta pesquisa, serão observados os documentos produzidos pela Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo no recorte temporal que se estende de 1981 a 1992.

Os documentos de referência curricular oficiais orientam políticas educacionais e enunciam concepções a serem observadas pelas redes de ensino sobre ensino, aprendizagem, linguagem, entre outras. Tais documentos, por vezes, efetivam-se em práticas escolares, conferindo materialidade aos discursos que fazem circular. Mais do que isso, os documentos curriculares oficiais das redes de ensino compõem base material para ações diversas, como a elaboração de materiais didáticos, por exemplo, e, nesse sentido, são documentos importantes para as pesquisas educacionais e acadêmicas que buscam conhecer os modos como os processos de ensino e de aprendizagem se constituem historicamente.

O currículo escolar, como território contestado (SILVA, 1995), é resultado e resultante de relações de poder que circulam socialmente e que podem ou não ser reproduzidas no âmbito escolar:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao 'como' do currículo continuem importantes, elas

só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo 'por quê' das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13)

Considerando o currículo também como um discurso, esta pesquisa tem como objetivo observar de que modo os documentos de referência curricular materializam os discursos sobre alfabetização, por vezes, numa relação de concorrência e em determinados momentos históricos.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) elaborou propostas curriculares que foram publicadas em diferentes momentos, referenciadas em teorias curriculares que se propunham para as salas de aulas por meio de ações formativas de professores, de proposições de práticas escolares, de distribuição de materiais didáticos elaborados pela Rede Municipal de Educação e de desdobramentos outros de políticas públicas que tinham por objetivo divulgar e fazer operar pedagógica e didaticamente as escolhas teóricas definidas nas diretrizes curriculares. Os seguintes documentos curriculares de Língua Portuguesa foram produzidos pela Rede Municipal de Educação de São Paulo até o presente momento:

- 1981 – Programação de Língua Portuguesa;
- 1985 - Programa de 1º grau: Língua Portuguesa;
- 1987 – Programa de primeiro grau: ensino regular: implementação de Português;
- 1992 - Visão da área: Português;
- 2007 - Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I;
- 2016 - Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa;
- 2017 - Currículo da Cidade: Língua Portuguesa.

Esses documentos, dentre os quais alguns compõem nosso *corpus* de análise (1981 a 1992), serão a base material para observação dos modos de constituição dos discursos sobre alfabetização nas proposições curriculares de Língua Portuguesa da RMESP. Elegemos os anos de 1981 a 1992 buscando observar, a contar do primeiro documento curricular, uma década de produção

curricular desta rede, desde a emergência de sua produção, filiada ainda ao currículo proposto pelo Estado de São Paulo, seu processo de construção autônoma de uma produção curricular própria, ao momento em que políticas curriculares nacionais foram produzidas e publicadas e passaram a orientar mais fortemente a produção dos currículos estaduais e municipais.

No que diz respeito ao ensino da escrita, os documentos que analisamos nesta pesquisa foram elaborados com base em discussões teóricas, vigentes à época de sua elaboração, e em retomadas de proposições curriculares anteriores sobre a alfabetização que, dada a época de sua produção, mostravam-se mais ou menos tradicionais, mais ou menos metodizadas, mais ou menos “inovadoras”. O que intentamos observar é a intertextualidade entre os diferentes enunciados, intertextualidade essa que também compõem nossas categorias de análise sob a luz da Análise do Discurso (AD), para conhecer os modos como a alfabetização se constituiu em objeto discursivo nesses documentos curriculares.

A alfabetização não está apartada do ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, é atravessada por concepções de linguagem que, ao longo do tempo, nortearam o ensino da referida disciplina. Apoiando-nos nas pesquisas de Geraldi (1984, p. 41), “fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas” sobre a linguagem: “é expressão do pensamento, é instrumento de comunicação”, e (...) “é uma forma de interação”.

Cada uma das definições dadas por Geraldi (1984) indica uma filiação a determinadas teorias que no decorrer dos anos influenciaram o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e, conforme analisamos, também se apresentaram nas propostas curriculares do município de São Paulo.

Dessa maneira, a apropriação curricular de teorias educacionais é atravessada por processos distintos que envolvem as condições de constituição dos discursos, os quais como analisamos, encontram base material nos documentos de referência curricular. Isso posto, interessou-nos, também, na pesquisa identificar as diferentes concepções de linguagem e de alfabetização que influenciaram cada uma das propostas. Para tanto, elegemos a AD de linha francesa, apoiados nos estudos de Maingueneau (2008).

Diversas pesquisas têm se fundamentado em conceitos elaborados no interior do quadro teórico da AD de linha francesa para a compreensão de como as bases políticas e ideológicas estabelecidas em determinados contextos têm orientado as práticas pedagógicas e os discursos que buscam conformá-las. Entretanto, poucas são as pesquisas que têm buscado conhecer os processos de constituição da alfabetização como objeto discursivo. Intentamos, mais do que identificar o discurso da alfabetização, compreender de que maneira ele se constitui em relação ao momento de sua produção, aos contextos sociais que permeiam sua elaboração, às intencionalidades que apresentam as intertextualidades que se estabelecem, entre outros aspectos. Importante mencionar que, em relação à análise dos documentos curriculares, o que se faz é uma representação parcial do passado, há atravessamentos e contextos que ultrapassam os limites de uma pesquisa de caráter documental.

Para analisarmos o discurso da alfabetização em nosso *corpus*, utilizamo-nos da Semântica Global, uma das dimensões da AD que nos permite analisar o discurso a partir dos diferentes planos que o constitui.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é o de conhecer os modos como a alfabetização se constituiu em objeto de discurso em documentos de referência curricular produzidos e publicados pela RMESP no período compreendido entre 1981 e 1992, e, como nos diferentes momentos históricos, as condições sociais, políticas, ideológicas, bem como as concepções de linguagem e de alfabetização vigentes, influenciaram os discursos da alfabetização em nosso *corpus* de pesquisa.

## **1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA: A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Elegemos a alfabetização como o tema geral sobre o qual discorreremos e ponto de partida para nossa análise. Ao longo da história da educação no Brasil, muitos foram os pressupostos teóricos utilizados para fundamentar as propostas escolares para a alfabetização. Abordaremos, neste capítulo, aqueles que Mortatti (2006) identificou e caracterizou como os de maior

influência aos caminhos da alfabetização em nosso país, dado cada um dos períodos e documentos que compõem nosso *corpus* de análise.

Mortatti (2006), ao discorrer sobre os métodos de alfabetização, distingue, no período compreendido entre os anos finais do século XIX até meados da década de 80, quatro momentos cruciais da alfabetização, especificamente no estado de São Paulo.

O primeiro momento, destacado pela autora, começa próximo ao final do período imperial e é denominado de “momento da metodização do ensino da leitura”. O período se caracteriza pelos “métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p.5). Havia uma ordem crescente no que diz respeito ao grau de dificuldade das atividades para se chegar, de fato, à alfabetização. Era preciso passar pelo ensino do micro - a letra - para se chegar ao macro - o texto.

Na sequência, a autora menciona o momento que chamou de “institucionalização do método analítico”. Compreendido no período entre 1890 a 1920 e contrapondo-se ao método sintético, o método analítico propunha o ensino do todo para as partes. “Sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p. 7). Assim, considerava a necessidade de adaptação do ensino da leitura e da escrita para uma distinta concepção de criança, a compreendendo como ser global em oposição a uma visão fragmentada educacional em que somente a dimensão cognitiva estava considerada.

O terceiro momento, nomeado “a alfabetização sob medida”, é de relativização e de hibridização de métodos, inclusive nas cartilhas e materiais de apoio aos docentes. Perdurou entre os anos de 1920 até o final da década de 70 e recebeu forte influência das políticas educacionais do Regime Militar instaurado no Brasil em 1964 e, conseqüentemente, de uma teoria tecnicista de educação.

No início da década de 80, entra em vigência o momento que Mortatti (2006) denomina “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”. É nesse momento que estão compreendidas a maior parte das propostas curriculares, *corpus* de análise desta nossa pesquisa, sobre as quais aprofundaremos as discussões.

Do ponto de vista político, a década de 80 foi marcada pelo final da Ditadura Militar e pela redemocratização, mais especificamente no ano de 1985, em que intensifica o período de distensão, mas ainda com eleições indiretas. Em relação às teorias educacionais, esse momento é marcado pela apropriação de subsídios da perspectiva construtivista para a produção de proposições didáticas e pedagógicas para a alfabetização, fundamentado na psicogênese da língua escrita, teoria desenvolvida pelas pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que foi amplamente divulgada no referido período. Esse foi um marco nos processos de alfabetização no Brasil, uma vez que se deixa de lado a discussão sobre metodização da alfabetização e entra em pauta a análise cognitiva sobre como aprendem as crianças durante o processo de apropriação da língua escrita.

Publicada no ano de 1979 a obra “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”, traduzida para o português, em 1985, como “Psicogênese da língua escrita”, fundamenta-se no construtivismo de Piaget, de quem Emília Ferreiro foi orientanda. A obra foi amplamente disseminada, a partir de sua publicação, no meio educacional brasileiro. Ao conceituar a psicogênese, Weisz (2016) esclarece:

Podemos dizer que para todo objeto de conhecimento o sujeito constitui uma psicogênese, que nada mais é do que a gênese psicológica desse determinado objeto; é a descrição do processo pelo qual o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo esse objeto social de conhecimento. (WEISZ, 2016, p.12)

O objeto de conhecimento em discussão é a alfabetização. Assim, alfabetização, compreendida a partir dos estudos de Ferreiro, é o processo pelo qual as crianças se apropriam do sistema de representação alfabética por meio de práticas de leitura e de escrita.

A psicogênese da língua escrita, formulada originalmente como teoria educacional, passa a ser apropriada como metodologia. Tal apropriação se dá, principalmente, em razão de programas de redes de ensino que “metodologizam” a teoria para que didaticamente se materialize nas salas de aula. A exemplo do que estamos afirmando, citamos o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), lançado nos anos 2000 pelo Ministério da Educação (MEC). O referido programa, coordenado pela brasileira Telma Weisz, formou professores de todo o país e teve como cerne para sua fundamentação teórica a Psicogênese da língua escrita. Entretanto, mesmo antes de 2000, como observamos em nosso *corpus*, podemos identificar indícios de similar apropriação da teoria em metodologia, nos documentos municipais que analisamos. Pesirani (2014) que analisou em sua pesquisa propostas curriculares do Estado de São Paulo a partir da década de 80, notou que tais documentos já fundamentavam a proposta de alfabetização no construtivismo de Ferreiro, a exemplo e de maneira similar ao que identificamos.

O fato é que a *Psicogênese da Língua Escrita* se torna um importante marco conceitual para as discussões sobre a alfabetização, em especial nos países de língua latina e com sistemas de escrita de base alfabética. Essa mudança paradigmática significou compreensões distintas das até então adotadas para o ensino da língua escrita, uma delas, a compreensão de que essa é um sistema de representações e não um código, como se compreendia anteriormente, nas propostas de “metodologização” do processo de alfabetização, até então adotada.

A diferença essencial é a seguinte: no caso da decodificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados...A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. (FERREIRO, 1994, p. 12)

Compreender a língua escrita como sistema de representações implica reconhecer que seu processo de aquisição é conceitual e que se trata de uma construção histórica e social.

Associada a tais preceitos, mas avançando em relação às práticas sociais de leitura e escrita, a pesquisadora brasileira Magda Soares, em especial a partir da década de 90, integra a essa discussão a importância do que chama de letramento - o uso social da leitura e da escrita. Soares (2012) defende a diferenciação entre a alfabetização, compreendida por ela como o ato de ler e escrever com domínio do sistema de escrita; e o letramento, o uso social da leitura e da escrita como resultado de sua apropriação que permite ao indivíduo a compreensão e inserção social (SOARES, 2012). O conceito do letramento é amplamente aceito e divulgado ao final da década de 90, trazendo para discussão no meio educacional a relevância de se alfabetizar a partir de práticas sociais reais e da interação entre os sujeitos da alfabetização. Há, a esse respeito, paralelos entre as discussões sobre o letramento e o sociointeracionismo vigotskiano (VIGOTSKI, 2008), uma vez que o autor compreende a linguagem escrita uma função que se constitui, entre outros aspectos, social e historicamente pela humanidade, sendo determinante para a interação social dos sujeitos.

Além disso, a teoria desenvolvida e defendida por Soares (2012) para a alfabetização evidencia a consciência fonológica como objeto de ensino, sendo compreendida como “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166). Assim, há uma abordagem distinta da psicogênese da língua escrita no que diz respeito à relação fonema-grafema e o foco nos sons das palavras e das partes que as compõe.

Os estudos de Soares (2012 e 2016) são amplamente difundidos no país, em especial a partir de 2007 por meio do projeto Alfalettrar. A ação, coordenada pela professora Magda Soares, com o apoio de instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), tinha por objetivo difundir os estudos sobre o letramento nas escolas de anos iniciais do

Ensino Fundamental de Minas Gerais. O projeto foi se tornando conhecido nacionalmente e, posteriormente, com a organização de um projeto nacional de alfabetização, o *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), lançado pelo MEC no ano de 2012, os estudos de Soares ganham forças e materialidade nas escolas – associados a outras propostas e pesquisadores da área.

Outra importante vertente, que surge numa perspectiva de oposição ao construtivismo, ainda na década de 80, é a compreensão da alfabetização do ponto de vista discursivo. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como construção histórica, social e cultural, logo, na interação entre os sujeitos (SMOLKA, 1993).

Essa foi a tese defendida pela professora Ana Luiza Bustamante Smolka, da UNICAMP, publicada no ano de 1988, no livro intitulado “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”. Como o título já menciona, seus estudos abordam a alfabetização considerando as contribuições da análise do discurso e de uma base sociointeracionista de aprendizagem.

Diferentemente do construtivismo, a base da alfabetização não está apenas centrada no processo cognitivo, mas no processo discursivo que a fundamenta, se constituindo nas interações sociais, no processo dialógico. Essa compreensão era essencial, pois, como aborda Smolka (1993):

[...] os estudos de Ferreiro, Teberosky e Palácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de ‘prontidão’ e o conceito de ‘carente cultural’, da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação ‘cognitiva’ (incontestável porque ‘psicológica’, ‘científica’). Ouve-se então: ‘Essa criança é pré-silábica!’ ‘Quantos pré-silábicos você tem na sua classe?’ Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão. (SMOLKA, 1993, p. 59)

Como se pode observar, há uma crítica explícita à transposição da teoria psicogenética à prática escolar, pois, não raro, a não aprendizagem desconsiderava os aspectos não-cognitivos, o que poderia acarretar na “culpabilização” do próprio sujeito da aprendizagem. Concebendo a alfabetização como processo discursivo, a não aprendizagem passa pela análise das demais dimensões que estão implicadas no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, dentre elas as relações estabelecidas com o objeto de ensino, as interações entre as crianças e entre as crianças e as docentes, além das características dos contextos histórico, cultural e social dessa aprendizagem. Nas palavras de Smolka (1993):

A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise de Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições de enunciação (SMOLKA, 1993, p. 30).

As divergências conceituais entre os adeptos a uma ou outra teoria, no Brasil, instauram um cenário de disputas teóricas acirradas, entretanto, em nenhum dos casos, desprezam-se as importantes contribuições da psicogênese da língua escrita.

Compreendidos, ainda que em linhas gerais, os percursos pelos quais as discussões sobre alfabetização percorreram no Brasil, evidenciamos, no quadro a seguir, um resumo de como cada uma das perspectivas teóricas compreende os conceitos de alfabetização e de letramento:

Tabela 1: perspectivas teóricas para alfabetização			
<b>Psicogênese da Língua Escrita</b>	<b>Letramento</b>	<b>Perspectiva discursiva</b>	
Alfabetização é a apropriação de um sistema de representações.	Alfabetização é a apropriação de um código.	Alfabetização é processo discursivo.	
Alfabetização está implicada com uma	Alfabetização e letramento são conceitos distintos,	A alfabetização deve considerar, além do	

cultura do escrito (FERREIRO, 2017), logo, trata-se também do uso social da língua escrita.	embora não estejam dissociados. Letramento está para o uso social da língua escrita, enquanto a alfabetização para a apropriação do código.	processo cognitivo, os contextos social, histórico, cultural e político da aprendizagem.
O conhecimento sobre fonemas e grafemas se dá na interação com a língua.	A consciência fonológica é tomada como objeto de estudo e de ensino, com foco para a relação grafo-fonêmica.	A aquisição da escrita se realiza por meio das interações com e pela linguagem e das relações entre os sujeitos.

Interessa-nos, nesta pesquisa, observar quais concepções e de que modo são apropriadas em discursos sobre alfabetização para a constituição de objetos discursivos e, ainda, de que maneiras tais discursos se aproximam ou se distanciam de uma ou outra concepção a partir das diferentes categorias da AD que mobilizaremos ao longo das análises.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Análise do Discurso e Educação

Ao optarmos por trabalhar com a Análise do Discurso de linha francesa (AD) como referencial teórico para a produção e análise dos dados desta pesquisa, entendemos ser fundamental precisar de qual abordagem partiremos para realizar o percurso da investigação.

Diferentemente de outras áreas, para a AD francesa, não é possível precisar um lugar de sua emergência como um quadro teórico constituído. Os estudos foram sendo elaborados, contestados, reformulados e “nenhum deles recortou, mesmo com outro nome, um território que recobrisse mais ou menos o da atual análise do discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 15). Sendo assim, optamos por reconstruir o percurso da AD a partir dos estudos franceses, sob a perspectiva materialista-sócio-histórica, formulada, principalmente, por Michel Pêcheux, para definir de que perspectiva discursiva estamos tratando.

Michel Pêcheux, na França, ao final da década de 60, e influenciado pelos estudos marxistas e althusserianos, linguísticos estruturais e da psicanálise lacaniana, estabelece diálogos teóricos que lhe permitem formular uma “análise” do discurso compreendida como um método que tem como objeto de pesquisa o discurso, traçando um estreito paralelo para com a análise feita pelo psicanalista – “o psicanalista do discurso animado por um projeto marxista” (MAINGUENEAU, 2015, p. 19). Por tais influências, discurso, na perspectiva da AD, não se refere aos textos, imagens ou mesmo às falas, que embora deem materialidade ao discurso, não o significam. Por seu caráter amplo e complexo, deve ser compreendido a partir de suas condições de produção, das posições que podem ou devem ser ocupadas pelos sujeitos, e pode ser definido como o “funcionamento da língua em um dado momento histórico-social” (STAFUZZA; GÓIS, 2014, p. 180).

Maingueneau (2015) amplia ainda mais a compreensão sobre discurso ao explicitar um conjunto de pressupostos, ou “ideias-força”, que se alinham à compreensão do discurso. Para o autor, o discurso:

- “é uma organização além da frase”, uma vez que “mobiliza estruturas de outra ordem, diferentes das da frase” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25).
- “é uma forma de ação (...) sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25).
- “é interativo”, já que envolve diferentes interlocutores que trocam entre si enunciações concebendo uma “interatividade constitutiva” (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).
- “é contextualizado”, uma vez que fora de um contexto o discurso não constitui sentido (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).
- “é assumido por um sujeito”, na perspectiva de que só existe se “relacionado a um sujeito, a um EU” (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).
- “é regido por normas”, que são, especialmente, sociais e estão associadas à atividade verbal. (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).
- “é assumido no bojo de um interdiscurso”, aqui compreendido como a relação, “consciente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).
- e, finalmente, “constrói socialmente o sentido”, um sentido “continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28-29).

De acordo com essas definições, podemos observar que o discurso, além de um objeto complexo, oferece amplas possibilidades de análise, e, dadas tais possibilidades, a AD tem sido, de maneira recorrente, utilizada como referencial teórico para estudos no campo educacional, em especial nas pesquisas dedicadas ao funcionamento e compreensão dos fenômenos e problemas sociais e na área da linguagem (MAINGUENEAU, 2015).

Assim, ao propor a AD como referencial teórico e metodológico para esta pesquisa, não a estamos empregando apenas como um método de análise de um objeto discursivo, aqui compreendido como o funcionamento da

língua - dada sua materialidade - em um determinado momento histórico-social, mas como uma área do conhecimento das ciências da linguagem, que nos permite, inclusive, analisar o discurso a partir de alguns princípios e teorias que têm sido construídos no longo percurso dessa área do conhecimento.

Ademais, por seu caráter duplo, de permitir, ao mesmo tempo, constituir objetos de análise, e de mostrar um determinado ponto de vista sobre eles (MAINGUENEAU, 2015), a AD nos autoriza a observar que existem discursos mobilizadores de determinadas ideias os quais ganham materialidade em função dos projetos políticos e ideológicos dos grupos que os propõem. Os discursos curriculares oficiais sobre a alfabetização se encontram nessa condição. Assim, intentamos, a partir dos discursos materializados nos documentos curriculares oficiais produzidos pela RMESP, que compõem nosso *corpus* de análise, conhecer os modos como se constituem os discursos sobre a alfabetização nesses documentos.

Para tanto, é necessário precisar quais categorias da AD utilizaremos com vistas a alcançarmos os propósitos desta pesquisa. Optamos pelo trabalho com o conceito de Semântica Global (SG), escolhida pela possibilidade que nos dá de atuar concomitantemente em distintos planos do discurso, desde a superfície discursiva até aqueles que exigem maior grau de aprofundamento. Essa amplitude e diferentes graus de complexidade possibilitadas pela SG nos apoiam nesta pesquisa e permitem reconstituirmos o contexto de produção dos discursos para compreendermos como opera cada uma das categorias observadas e caracterizar os discursos sobre a alfabetização com base nas relações interdiscursivas em que eles se constituem.

## **2.2 A Semântica Global em Maingueneau**

Em suas pesquisas, Dominique Maingueneau propõe noções importantes para mobilizar os aspectos discursivos em um processo analítico, por meio de um conjunto de definições e princípios para a AD que entendemos coadunar com a análise pretendida nesta dissertação.

Dentre os marcos teóricos propostos por Maingueneau (2008), elegemos a Semântica Global (SG) como base teórica para a produção e análise dos dados desta pesquisa por duas razões: por ser a SG “um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões” (MAINGUENEAU, 2008, p. 76.), e por dedicar-se a compreender a “significância discursiva em seu todo” (BARONAS, MANENTI, 2009, p. 68).

A primeira razão apontada nos parece essencial uma vez que a SG possibilita uma análise mais aprofundada, ao mesmo tempo em que integrada, dos distintos planos que constituem o discurso, sem que haja uma relação hierárquica entre eles. Nas palavras do autor, trata-se de

um procedimento que se funda sobre uma semântica global [que] não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele de seus “planos”, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação. (MAINGUENEAU, 2008, p. 75)

Ao analisar o discurso sob a perspectiva dos planos, não só compreendemos as dimensões que o constituem como podemos, em dado momento e a partir da intencionalidade da análise, isolar tais dimensões com o propósito de aprofundamento da observação realizada (MAINGUENEAU, 2008). Além disso, quando observamos cada uma das dimensões, não de maneira dissociada, mas em relações entre elas, intentamos observar, entre outros elementos, como o processo terminológico se constitui nos discursos sobre a alfabetização nos diferentes dados analisados.

Em relação à segunda razão apontada, a significância discursiva em seu todo, ela se complementa no que se refere à anterior pelo fato de retomar todos os planos, sejam eles fundamentais ou superficiais, como constituintes do discurso e relevantes em sua análise. Entendemos que considerar somente um dos planos pode caracterizar uma análise superficial e reducionista e, por isso, durante as análises que realizamos na pesquisa, buscamos preservar as duas razões pelas quais adotamos a SG com a finalidade de realizar uma análise do discurso que encontre significância e constitua contribuição para pesquisas posteriores sobre o tema alfabetização a partir dessa perspectiva.

Adotamos a SG, ainda, como um modelo teórico-metodológico-analítico, uma vez que, ao integrar as várias dimensões do discurso que operam, tanto na ordem do enunciado como na da enunciação, apoia-nos, para a análise do *corpus*, em possibilitar a compreensão de como o tema “alfabetização” é abordado nos diferentes discursos e considerando toda a complexidade que o envolve.

Dentre os planos da SG propostos por Maingueneau (2008), trabalharemos mais especificamente com os que se referem a vocabulário, a intertextualidade, aos temas, ao estatuto do enunciador e do destinatário, à dêixis enunciativa discursiva, ao modo de enunciação e ao modo de coesão (MAINGUENEAU, 2008).

### **2.2.1 Os temas**

A alfabetização, no *corpus* que analisaremos, aparece como tema recorrente, entretanto, ganha sentidos diversos nos discursos de que participa, tanto na ordem da enunciação como na do enunciado. Isso ocorre porque há diversos atravessamentos entre um e outro discurso que exigem uma análise complexa e que, sob nossa perspectiva, por fornecer indícios tanto para caracterizar os discursos sobre a alfabetização, quanto para compreender de quais maneiras eles se apresentam em documentos de caráter teórico, curricular ou metodológico.

O tema é entendido por Maingueneau (2008, p. 81) como “aquilo de que um discurso trata”. Para o referido autor, a noção de tema pode ser utilizada em diferentes níveis, sendo um microtema, quando se aborda um discurso em uma frase ou parágrafo, ou um macrotema, quando se trata de um discurso em uma obra ou em mais de uma obra (MAINGUENEAU, 2008).

Em relação ao tema, Maingueneau (2008) elabora as seguintes proposições:

(1) Um discurso dado *integra semanticamente todos os seus temas*; ou seja, eles estão todos de acordo com seu tema de restrições;

(2) Esses temas se dividem em dois subconjuntos: os *temas impostos* e os *temas específicos*;

(2') Esses próprios temas impostos se dividem em *temas compatíveis* e *temas incompatíveis*. Os primeiros convergem semanticamente com o sistema de restrições; os segundos, não, mas mesmo assim estão integrados, em virtude da proposição;

(2'') Os temas específicos são próprios de um discurso. Sua presença se explica por sua relação semântica privilegiada com o sistema de restrições. (MAINGUENEAU, 2008, p. 83-84)

Sob este ponto de vista, a alfabetização pode ser compreendida, nesta pesquisa, como o macrotema sobre o qual os diferentes dados analisados se justificam, de maneira geral e em mais de um documento que compõe nosso *corpus*.

### 2.2.2 O vocabulário

O vocabulário, do ponto de vista dos estudos da linguagem mais sistemáticos, pode ser entendido como o conjunto de palavras utilizadas por um enunciador em determinada circunstância. Para compreendermos melhor esse sentido da palavra vocabulário, podemos recorrer à escolha lexical feita, por exemplo, entre profissionais da saúde. É comum que muitas das palavras utilizadas por essas pessoas não sejam comuns àquelas que não estão habituadas a esse meio, ainda que conhecedoras da língua falada por esses profissionais. É justamente isso que diferencia vocabulário de léxico, sendo esse último o conjunto de palavras colocadas à disposição dos falantes de determinada língua.

Do ponto de vista da análise do discurso, interessa ao analista o funcionamento das palavras (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020) e a compreensão de que “a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20).

Assim, o conceito de vocabulário remete ao que está por trás das escolhas lexicais feitas em determinados discursos e o que podem indicar em relação aos enunciados.

### 2.2.3 A Intertextualidade

A intertextualidade pode ser compreendida como “uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outros textos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 288).

Compreendendo que não há texto inédito, pois todo texto é atravessado e influenciado por textos que o precederam, a intertextualidade se manifesta em toda produção discursiva. Por tal definição, a intertextualidade está diretamente relacionada à memória discursiva, que se caracteriza por um conjunto de representações, quer sejam elas acontecimentos, enunciados ou eventos, que se relacionam com o discurso, de maneira constitutiva (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020).

Diferentemente do intertexto, compreendido como “conjunto de fragmentos convocados (citações, alusões, paráfrases...)” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 289), a intertextualidade diz respeito ao “tipo de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas” (MAINGUENEAU, 2008, p.77). Trata-se, pois, das referências, sejam essas implícitas ou explícitas, que se apresentam no processo de materialização do discurso. Quando tais referências são pertencentes a um mesmo campo discursivo, a denominamos intertextualidade interna; quando as referências são pertencentes a campo discursivo distinto daquele sobre o qual se analisa, a denominamos intertextualidade externa.

Na pesquisa, analisamos a intertextualidade sob os dois aspectos, uma vez que o *corpus* da pesquisa se constitui de textos que, por vezes, são pertencentes ao mesmo campo discursivo, como é o caso dos currículos,

inscritos no discurso curricular, e, em outros momentos, por textos de campos discursivos distintos, como o discurso acadêmico, por exemplo.

#### **2.2.4 O estatuto do enunciador e do destinatário**

Em uma situação de interação, o discurso se legitima, entre outros fatores, por meio da imagem que o enunciador projeta de si e a que projeta sobre seu destinatário. De maneira mais simples, quem enuncia o faz de um lugar e o faz para alguém sobre quem formula hipóteses em relação à sua representação havendo, nessa situação discursiva, sempre um processo identitário.

De acordo com Maingueneau, “... cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer” (MAINGUENEAU, 2008, p. 87).

Na observação do *corpus*, a análise do estatuto do enunciador e do destinatário se faz essencial para a compreensão sobre as hipóteses formuladas pelos autores sobre si, naquela situação discursiva, e sobre seus possíveis interlocutores.

#### **2.2.5 A dêixis enunciativa discursiva**

A dêixis, compreendida como a localização espaço-temporal de um discurso e a partir do pressuposto teórico que utilizamos, refere-se a “estabelecer uma cena e uma cronologia conforme as restrições da formação discursiva” em análise (MAINGUENEAU, 2008, p. 89).

É importante elucidar que não se trata da localização espacial e da indicação da data em que um texto foi escrito, por exemplo, mas do contexto espaciotemporal a partir do qual o enunciador profere o discurso. A dêixis

enunciativa discursiva “delimita a cena e a cronologia que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 89)

### 2.2.6 O modo de enunciação

A forma como um discurso é proferido — sua maneira de dizer, o tom — são definidos por Maingueneau (2008) como sendo seu modo de enunciação. Evocando Bakhtin (1981), o autor afirma que o tom exerce papel importante na relação entre enunciador e destinatário e, entre outros aspectos, confere corporalidade ao discurso.

Por meio do tom, do ritmo, da voz, que estão presentes por todo o discurso e em todos os seus planos, se dá a constituição de um corpo discursivo que não se apresenta explicitamente, mas que está presente por todo ele (MAINGUENEAU, 2008). A esse processo constitutivo da corporalidade, Maingueneau (2008) cita a noção de “incorporação”, compreendida como a justaposição entre o discurso e seu modo de enunciação.

Do ponto de vista etimológico, Maingueneau elucida que:

“1. O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;

2. Esse fenômeno funda a “incorporação” pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com os outros;

3. Essa dupla “incorporação” assegura, ela própria, a “incorporação imaginária” dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso.” (MAINGUENEAU, 2008, p.93)

Assim, enunciador e interlocutor exercem papel fundante em relação ao modo de enunciação, não sendo aquele um mero receptor do discurso desse, mas alguém que participa do processo de incorporação.

Ademais, “os textos falam de um universo cujas regras são as mesmas que presidem sua enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 93). Assim sendo, o

modo de enunciação também observa o sistema de restrições de seu próprio discurso, submetendo-se à semântica em que está inscrito, semântica essa que “suporta seu dito” (MAINGUENEAU, 2008, p. 93).

### **2.2.7 O modo de coesão**

O modo de coesão é a “maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 94) e está diretamente ligado à interdiscursividade, isto é, à relação entre os discursos.

Um discurso, para que se lhe seja atribuído sentido, precisa estar inscrito numa rede de significados que, ainda que circulem em diferentes textos e gêneros, se inter-relacionam. Esse atravessamento, Maingueneau (2008) nomeia como recorte discursivo. Para o autor, “o recorte discursivo se exerce num nível fundamental, atravessando as divisões em gêneros constituídos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 94). Entretanto, esse recorte discursivo somente apresentará pertinência quando em relação com o sistema em que está inscrito.

Cada discurso possui uma formação específica e uma maneira de se apresentar, em função do gênero em que circula e da rede de remissões que realiza, as quais constituem seu sentido. Dessa forma, a coesão, elemento que também compõe a semântica global, opera num sistema de restrições próprio que se inter-relaciona e está encadeado por meio da “maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro...” (MAINGUENEAU, 2008, p. 96). A esse processo, Maingueneau (2008) nomeia encadeamento do discurso e explica que, ainda que opere em um nível mais superficial, exerce importância na análise de um discurso.

Assim, adotamos a Semântica Global compreendendo que pela análise do funcionamento do discurso em seus distintos planos, poderemos caracterizar os modos de constituição do discurso da alfabetização em sua complexidade nos diferentes dados que analisamos.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

### 3.1 Do objeto de análise: o discurso da alfabetização

Partindo do princípio de que o objeto de pesquisa do analista é o discurso (STAFUZZA e GÓIS, 2014) e coadunando com os preceitos de Maingueneau (1976) de que os tipos de discursos podem ser categorizados a partir de suas condições de produção, o *corpus* analisado é composto de dados produzidos com base em documentos elaborados segundo regras semânticas do discurso oficial, uma vez que são enunciados por uma instituição, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Para formularmos o que acabamos de afirmar, retomamos a pesquisa realizada por Pietri (2013), que se aproxima desta no que diz respeito ao trabalho com a AD e ao *corpus* analisado: os currículos oficiais da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Na pesquisa a que nos referimos o autor parte da hipótese de que:

[...] os objetos de discurso se produzam com base em relações interdiscursivas produzidas pelo trabalho do enunciador, isto é, que das relações entre discursos, que o enunciador induz em seu trabalho de delimitação sobre um campo discursivo, e das polêmicas que possibilitam e se produzem de tais relações, novos espaços discursivos se constituam e, conseqüentemente, em seu interior, novas práticas e novos objetos discursivos tenham existência. (PIETRI, 2013, p. 519).

O campo discursivo, compreendido como “conjunto de formações discursivas (ou de posicionamentos) que estão em relação de concorrência no sentido amplo, delimitando-se reciprocamente” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p.191), é o que delimita o *corpus* da pesquisa e as escolhas realizadas para a análise, sobre as quais trataremos no próximo tópico.

Como tratamos no capítulo sobre a história da alfabetização no Brasil, a instituição escolar se dedica, essencialmente e em especial, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a capacitar seus falantes ao uso da língua com propriedade. Para tanto, as redes de ensino elaboram propostas curriculares e desdobramentos que pretendem orientar os docentes para sua atuação pedagógica. Tais materiais, que são curriculares e institucionais, participando do que denominamos discurso oficial, são o estrato tangível, a superfície linguística em que se constitui o objeto da pesquisa: os discursos sobre a alfabetização presentes e materializados nestes documentos.

A análise realizada tornou possível identificar, nos distintos dados analisados, a presença no interdiscurso de um sistema de restrições semânticas que delimita o campo discursivo e nos permite identificar os discursos sobre a alfabetização característicos de cada momento histórico observado.

### **3.2 Do *corpus* da pesquisa**

Aquele que se propõe a trabalhar com a AD, o analista, faz escolhas a todo o tempo. Daí, o caráter subjetivo do processo discursivo (COSTA, 2021). Entretanto, é preciso que se torne evidente o caminho percorrido para tais escolhas e, principalmente, o que as justifica, para que a análise não corra o risco de se tornar superficial, ou mesmo um mero processo intuitivo. Nesse sentido, o *corpus* selecionado para a pesquisa tem papel essencial.

Faz-se necessário, antes de adentrarmos a nossa explicação sobre a escolha e seleção do *corpus* da pesquisa, diferenciá-lo do dado.

O dado pode ser diretamente compreendido como a materialidade discursiva. É por meio dele que o discurso se apresenta e, no caso desta pesquisa, está representado pelos documentos curriculares selecionados para a análise. O dado exerce papel importante na AD, pois “[...] é o limite para o subjetivismo desvairado... freio para a divagação sem sentido, descontrolada” (POSSENTI, 2009, p. 29). Porque preexiste ao analista, o dado limita a

pesquisa. Ao selecionar a materialidade discursiva que vai compor o *corpus* e para que não se atue meramente no campo do subjetivismo, a seleção dos dados precisa responder ao objeto de pesquisa. A reunião dos dados constitui o *corpus*.

Entretanto, muito mais do que reunião de dados, o *corpus*, em AD, é o que “define o objeto de pesquisa, pois ele não lhe preexiste” (MAINGUENEAU, 2020. P 138).

A própria possibilidade de constituir um conjunto de textos em um *corpus* pode ser vista como decorrendo de condições sócio-históricas, que podem ser determinantes para a análise linguística, e que é necessário investigar, por sua vez, como em espelho (MAINGUENEAU, 2020, p. 139).

De acordo com Possenti (2009), “a seleção do *corpus* obedece também razões estratégicas” (POSSENTI, 2009, p. 26). Essa seleção é estratégica ao passo que ao realizar as escolhas o analista considera e contempla os dados necessários à sua análise e a comprovação (ou refutação) de suas hipóteses.

*Corpus*, nas áreas de ciências humanas e sociais, normalmente se refere ao conjunto de dados analisados e que dão base à pesquisa. É um objeto que se constitui pelo pesquisador e nas palavras de Charaudeau e Maingueneau (2008):

Em Análise do Discurso, no entanto, como em outras ciências sociais, geralmente é o *corpus* que de fato define o objeto de pesquisa, pois ele não lhe preexiste. Mais precisamente, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto propriamente pronto para ser transcrito. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 138)

Assim, o que define o *corpus* de pesquisa na AD é o conjunto de dados reunidos que pretendem dar condições materiais ao pesquisador de responder a seu problema de pesquisa. Logo, “os analistas do discurso não estudam obras; eles constituem *corpora*” (MAINGUENEAU, 2015, p. 39) ao reunir os materiais necessários à análise.

Para a constituição de nossos *corpora*, partimos da hipótese de que currículos escolares são textos institucionais que materializam discursos, entre eles, sobre a alfabetização, nosso objeto discursivo.

Nesse sentido, para compor o *corpus* desta pesquisa, os documentos analisados precisaram, primeiro, se inscrever como discursos oficiais, ou seja, serem proferidos por instituições governamentais, no caso, a SMESP; e segundo, estarem relacionados ao campo discursivo e objeto da pesquisa, a alfabetização. De maneira similar, compreendemos que as formações discursivas, o campo discursivo e as relações de restrição semântica, associadas e articuladas ao conceito de interdiscurso, são fatores essenciais que nos permitiram realizar o recorte e escolhas quanto ao *corpus*.

### **3.3 Das categorias de análise**

Como antes mencionado, para a análise mobilizamos as categorias que se inscrevem na Semântica Global: o vocabulário, a intertextualidade, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa discursiva, o modo de enunciação e o modo de coesão. Cada uma delas, numa relação que não é de dependência, mas de complementação, opera em diferentes níveis e esferas do discurso com o propósito de nos permitir identificar o discurso da alfabetização presente nos distintos dados analisados.

Na análise, não seguimos uma ordem pré-determinada em relação ao emprego das categorias, tampouco mobilizamos todas elas para cada dado analisado. Procedemos à análise utilizando da autonomia dada ao analista, conferida sempre em função do objeto de análise e das hipóteses formuladas. Assim, algumas das categorias aparecem com maior incidência do que outras e são mais ou menos mobilizadas em função da intencionalidade desta pesquisa.

A primeira noção, a de tema, nos permite enquadrar a alfabetização como o macrotema sobre o qual orbitam objeto e *corpus* da pesquisa. Ainda sobre o tema, realizamos na análise uma transposição de cada uma das proposições de Maingueneau (2008) e, entendendo a alfabetização como o

macrotema, formulamos as seguintes apreensões a partir dos limites da nossa pesquisa:

(1) O discurso da alfabetização integra semanticamente o macrotema e se inscreve num sistema de restrições próprio;

(2) Há temas específicos sobre o macrotema alfabetização que se revelam numa relação semântica, perpassam os diferentes discursos e são próprios a ele, estabelecendo relação direta com o sistema de restrições;

(3) Os temas impostos, aqueles em que o enunciador busca impor o que é dito como verdade, podem estar no campo da convergência ou da divergência e são responsáveis pelas polêmicas. Assim, diferentes enunciados sobre o tema alfabetização se apresentam como temas impostos, marcando características próprias ao grupo responsável por suas postulações, buscando se impor como legítimos.

A mobilização dessa categoria se torna importante, em especial, ao confrontarmos diferentes dados buscando analisar como cada grupo busca afirmar suas elaborações como legítimas, configurando tema imposto.

Em relação à categoria vocabulário, compreendido como conjunto lexical próprio a determinados discursos, nos interessou observar as diferentes escolhas lexicais e a incidência delas nos distintos dados analisados. De acordo com Possenti (2009), em textos de origem institucional “descobrem-se mais regularidades linguísticas do que em geral se pensa” (POSSENTI, 2009, p. 26). Na análise empreendida, intentamos, pela mobilização da noção de vocabulário da SG, identificar um vocabulário próprio que se caracteriza em relação ao discurso da alfabetização, que também é oficial, institucional e pedagógico, por meio de indícios que perpassam pelas regularidades linguísticas presentes nos diferentes dados analisados.

A categoria seguinte é a intertextualidade, compreendida como a relação entre os textos, explícitas ou implícitas nos enunciados. Mobilizamos as noções de intertextualidade interna e externa na análise relacionando os distintos dados entre eles e a referências externas. Como exemplo, observamos, por um lado, como determinados autores aparecem nos textos e

influenciam proposições de ordem didático-pedagógicas, caracterizando intertextualidade externa; e, por outro lado, como em documentos formulados numa mesma proposição curricular se referenciam, caracterizando intertextualidade interna. Tal noção nos apoia na reconstituição dos contextos de produção que englobam aspectos sócio-histórico-políticos incidentes sobre o *corpus* analisado.

O estatuto do enunciador e do destinatário têm relação com a imagem ou representação que o enunciador tem sobre si e sobre aquele que receberá seu discurso. Nos casos analisados, os enunciadores, ainda que representando uma instituição, dão indícios no discurso sobre como se representam e, especialmente, a representação que fazem do público que lerá estes documentos: os profissionais de educação da SMESP.

Essa categoria atua num nível nem sempre aparente do discurso, mas está implícita e exigiu na análise atenção para que não passe despercebida, uma vez que, como citamos no início deste texto, articulada às demais, possibilita a análise para além da materialidade discursiva.

A dêixis discursiva remete à contextualização espaciotemporal de constituição de um discurso. Essa categoria foi mobilizada, por exemplo, para reconstituirmos a produção curricular de 1985 e tudo o que acontecia, do ponto de vista da pesquisa, no contexto político, histórico e social, nesse espaço temporal, e que incidiu sobre o discurso materializado nesse documento. Essa análise foi realizada em todos os dados para que encontrássemos indícios da influencia de fatos relacionados às esferas espaciotemporais nos diferentes documentos.

O modo de enunciação relaciona-se à forma como o discurso é enunciado e à corporalidade que essa enunciação confere ao enunciador. Por meio da análise dos textos, essa categoria é mobilizada ao observarmos o tom do discurso nos dados analisados, considerando que essa “incorporação imaginária” (MAINGUENEAU, 2008) ocorre em relação mútua entre enunciador e destinatário. Na análise, essa categoria encontra pontos de convergência e interdependência com o estatuto do enunciador e do destinatário.

Por fim, temos o modo de coesão, a qual é compreendida como categoria que atua num nível mais superficial do discurso, nos permite analisar a construção do texto em relação a seu gênero, estruturação e encadeamento de ideias que apresenta para que constitua sentido. Entender o modo de coesão de um texto foi essencial para a análise que realizamos, uma vez que, ainda que pertencentes a proposições de caráter curricular e didático, os textos cumprem distintos propósitos (ainda que nem sempre explícitos) - ora orientar, ora prescrever – e são escritos para atender a tais propósitos. Assim, o encadeamento de ideias em um, possivelmente não é o mesmo que nos demais, além de analisar essa materialidade discursiva nos dá elementos para o aprofundamento possibilitado pelas demais categorias.

Assim, numa relação que é de interlocução e, por vezes, de atravessamento, as diferentes categorias da SG serão essenciais à reconstituição do contexto de produção e compreensão, para além da superficialidade, de como o discurso da alfabetização se apresenta em nosso *corpus*.

### **3.4 Caracterização do material de análise**

A educação pública na maior metrópole brasileira tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos. Por suas características e dimensões próprias, ao município de São Paulo é conferida autonomia e destaque semelhantes a redes estaduais de ensino. Seus currículos, ao longo dos anos, serviram como referências a outros municípios e a redes particulares de ensino.

Assim, cabe-nos, antes de analisar os documentos oficiais desta rede de ensino, apresentar algumas informações sobre sua constituição. Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa de Neves (2020).

O município de São Paulo, no ano de 1935, iniciou o atendimento que se pretendia escolar por meio dos Parques Infantis. Somente em 1956, por

meio do Decreto n.º 3 069<sup>1</sup>, foi criado o primeiro grupo escolar administrado pelo município, denominado Grupo Escolar do Jaçanã, que abriu precedentes para a instauração do Ensino Primário, como era conhecido o primeiro grau, atualmente Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), em nível municipal. Antes disso, a população paulistana era atendida, publicamente, pelo governo do Estado de São Paulo (NEVES, 2020).

Daí em diante, a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, e, atualmente, pela Secretaria de Educação, foi ampliando seu escopo de atuação até se tornar a maior rede municipal de Educação do país. Hoje, há a oferta ensino nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Considerando o recorte que realizamos nessa pesquisa, cabe-nos atentar para os números referentes ao Ensino Fundamental I<sup>2</sup>:

Tabela 2: Dados do Ensino Fundamental I RMESP

Escolas Municipais de Ensino Fundamental: 548
Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio <sup>3</sup> : 8
Escola de Educação Bilíngue para Surdos: 6
Número de alunos no Ensino Fundamental I: 223 950
Número de professores do Ensino Fundamental I: 11 396

A SMESP tem um histórico de produção de orientações curriculares que tem por intuito encaminhar o trabalho educacional realizado na e pela rede de ensino. Entretanto, anteriormente à gestão de Mario Covas (1983-1985), eram utilizados, para esta finalidade, de documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Tendo um caráter de política estadual, esses documentos orientavam a rede municipal do ponto de vista legal e pedagógico.

<sup>1</sup> Disponível em <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D3069.pdf> Acesso em 28 de Dezembro de 2021.

<sup>2</sup> Dados de Outubro de 2021, obtidos por meio do portal Dados Abertos da Prefeitura de SP. Disponível em <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/organization/educacao1> Acesso em 13 de Outubro de 2021.

<sup>3</sup> As unidades escolares discriminadas neste dado ofertam, concomitantemente, a etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim, devem ser acrescidas ao número total de escolas de Ensino Fundamental.

A partir de 1981, iniciou-se na RMESP um processo de produção curricular mais autoral e identitário que tem por finalidade orientar as unidades educacionais do município (NEVES, 2020). Nesse ano, foi lançado o primeiro documento curricular, que analisaremos.

Currículos podem ser considerados, a partir de um recorte, documentos orientadores que explicitam as concepções de determinados grupos sobre educação e que incidem nas práticas escolares. São, também, reprodutores de discursos oficiais, pedagógicos e escolares. Dados seus determinados contextos de produção, políticos e sociais, currículos – como ação política – também pretendem delinear as ações de uma rede de ensino com o objetivo de prescrever conhecimentos escolares e orientar práticas docentes.

A discussão sobre propostas curriculares não é inédita. Diversos teóricos debruçaram suas pesquisas sobre o assunto (SAVIANI, 2008; SILVA, 2008; SACRISTÁN, 1998; ARROYO, 2014), o que nos permite ampliar as compreensões sobre currículo e sua importância nos contextos escolares. Mais do que isso, as compreensões sobre o quanto os contextos histórico, social, político e econômico das sociedades, intervêm nas concepções e decisões para um currículo, é ponto crucial para a decisão que tomamos ao eleger o *corpus* dessa pesquisa e a AD que realizamos.

Em relação à RMESP, encontramos, em nossa pesquisa, informações da existência das seguintes propostas curriculares para o componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente para os anos iniciais e considerando nosso tema principal, a alfabetização:

Documento	Contextualização
<div data-bbox="434 309 823 804" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="236 837 1023 943">SÃO PAULO (SP). <b>Programação de Língua Portuguesa: 1ª a 8ª séries.</b> São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1981.</p>	<p data-bbox="1054 309 1369 712">Lançado no ano em que a RMESP comemorava os 25 anos de criação, o documento estabelece de maneira objetiva os conteúdos escolares para o então denominado 1º grau - 1ª a 8ª séries.</p> <p data-bbox="1054 745 1369 965">Dividido por séries, apresenta os conteúdos por dois grandes eixos: expressão oral e expressão escrita.</p>
<div data-bbox="379 1120 874 1809" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="263 1848 997 1912">SÃO PAULO (SP). <b>Programa de 1º grau: 1ª e 2ª séries.</b> São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1985.</p>	<p data-bbox="1054 1059 1369 1279">A proposta curricular previa a alfabetização para a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, então de 8 anos.</p> <p data-bbox="1054 1312 1369 1675">O documento se divide em séries e o dos anos iniciais apresenta os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, em um mesmo volume.</p>

SUPLEMENTO  
**DIÁRIO OFICIAL**  
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

---

ANO 32      SÃO PAULO — QUINTA-FEIRA, 30 DE ABRIL DE 1987      NÚMERO 078

---

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO BEM-ESTAR SOCIAL**

**PROGRAMA DE PRIMEIRO GRAU  
- ENSINO REGULAR  
IMPLEMENTAÇÃO  
DE PORTUGUÊS**

<p><b>Índice</b></p> <p>INTRODUÇÃO ..... 1</p> <p>1. OBJETIVO ..... 2</p> <p>1.1. Base teórica ..... 2</p> <p>1.2. Base metodológica ..... 2</p> <p>1.3. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.4. Base de organização e estrutura ..... 2</p> <p>1.5. Base de recursos ..... 2</p> <p>1.6. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.7. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.8. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.9. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.10. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.11. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.12. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.13. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.14. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.15. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.16. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.17. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.18. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.19. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.20. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.21. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.22. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.23. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.24. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.25. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.26. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.27. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.28. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.29. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.30. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.31. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.32. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.33. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.34. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.35. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.36. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.37. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.38. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.39. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.40. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.41. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.42. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.43. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.44. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.45. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.46. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.47. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.48. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.49. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.50. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.51. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.52. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.53. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.54. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.55. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.56. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.57. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.58. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.59. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.60. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.61. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.62. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.63. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.64. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.65. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.66. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.67. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.68. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.69. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.70. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.71. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.72. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.73. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.74. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.75. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.76. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.77. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.78. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.79. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.80. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.81. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.82. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.83. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.84. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.85. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.86. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.87. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.88. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.89. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.90. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.91. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.92. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.93. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.94. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.95. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.96. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.97. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.98. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.99. Base de avaliação ..... 2</p> <p>2.00. Base de avaliação ..... 2</p>	<p>1.1. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.2. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.3. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.4. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.5. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.6. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.7. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.8. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.9. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.10. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.11. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.12. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.13. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.14. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.15. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.16. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.17. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.18. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.19. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.20. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.21. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.22. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.23. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.24. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.25. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.26. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.27. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.28. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.29. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.30. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.31. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.32. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.33. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.34. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.35. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.36. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.37. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.38. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.39. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.40. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.41. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.42. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.43. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.44. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.45. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.46. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.47. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.48. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.49. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.50. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.51. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.52. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.53. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.54. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.55. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.56. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.57. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.58. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.59. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.60. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.61. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.62. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.63. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.64. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.65. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.66. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.67. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.68. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.69. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.70. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.71. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.72. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.73. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.74. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.75. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.76. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.77. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.78. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.79. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.80. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.81. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.82. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.83. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.84. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.85. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.86. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.87. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.88. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.89. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.90. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.91. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.92. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.93. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.94. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.95. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.96. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.97. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.98. Base de avaliação ..... 2</p> <p>1.99. Base de avaliação ..... 2</p> <p>2.00. Base de avaliação ..... 2</p>
--	--

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.

Publicado após polêmicas envolvendo o conteúdo, do ponto de vista partidário-ideológico, do Programa de 1º grau, o documento estabelece detalhadamente diretrizes didático-metodológicas para o ensino de Português.



SÃO PAULO (SP). **Visão de área: Português.** São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992.

A proposta curricular organiza-se em disciplinas e se propõem a discutir concepções para cada uma das áreas sem prever conteúdos por série ou os anos para a Alfabetização.

Fonte: Acervo SMESP.

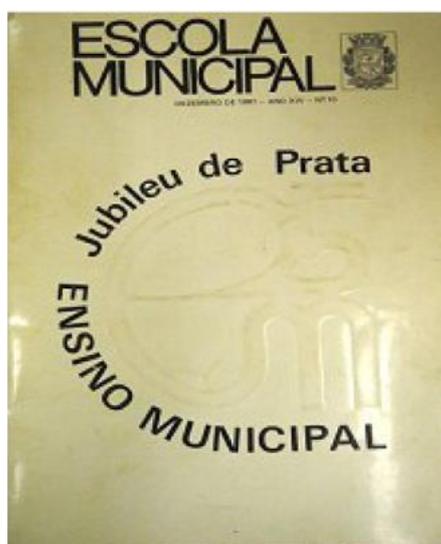
O período que analisamos nesta pesquisa (1981-1992) foi especialmente rico no que se refere à quantidade de produções deste caráter; assim, o recorte que fizemos para esta pesquisa considerou, para composição do *corpus*, somente aqueles documentos que versam sobre alfabetização e que respondem ao objetivo da pesquisa, que é identificar o discurso da alfabetização em documentos oficiais de referência curricular.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1 Programação de Língua Portuguesa: 1ª a 8ª séries

O ano de 1981 marcou a comemoração de 25 anos da criação da SMESP. A rede comemorou, nessa década, seu Jubileu de Prata, conforme pudemos verificar na Revista comemorativa a seguir:

Figura 1: Revista Jubileu de Prata



Fonte: São Paulo, 1981b.

Nesse ano, foi lançado o primeiro documento de caráter curricular da rede, denominado “Programação de Língua Portuguesa: 1ª a 8ª séries”, ao qual nomearemos apenas de “Programação” nesta dissertação.

Além da data comemorativa, o documento Programação marcou o início de produções de documentos de natureza curricular pela SME-SP e por servidores que se encontravam designados para atuar no Departamento de Planejamento e Orientação - DEPLAN. Esse foi um importante marco que fundou uma independência da rede estadual no que diz respeito às normatizações escolares.

À época de sua elaboração, o prefeito da cidade de São Paulo era Reinaldo de Barros e o secretário de Educação Jair de Moraes Neves.

Assinaram a autoria do documento Edson Gabriel Garcia, Jorge Miguel Marinho e Roseney Rita Teggi, profissionais atuantes no DEPLAN e formados em Letras.

Esse e os fatores que apresentamos a seguir constituem a dêixis enunciativa (MAINGUENEAU, 2008), do discurso presente no documento Programação, a partir de um contexto de produção.

No ano de 1981, encontrava-se vigente, no país, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que, entre outros fatores, estabelecia o ensino fundamental em oito séries (1º grau), sendo o primário, o que correspondia ao interstício entre a 1ª e a 4ª séries. Essa normatização exerceu influência direta no texto do documento em análise, notadamente os aspectos estruturais e organizativos relativos à distribuição dos conteúdos por série.

Os conteúdos de Língua Portuguesa referentes às oito séries estão distribuídos pelas 19 páginas e, em relação à sua organização, o documento aborda de maneira objetiva cada um dos seguintes aspectos: as Considerações Gerais, os Objetivos Gerais, os Conteúdos de Língua Portuguesa e as Programações por série de escolaridade, sendo, ao todo, oito séries escolares.

A LDB de 1971, que vigorou até o ano de 1996 e norteou, por meio de diretrizes, os sistemas de ensino, não estava isenta das intervenções do regime político vivido no país, a ditadura militar (1964-1985). De acordo com Pietri (2010):

(...) quando a ditadura militar intervém, nas décadas de 1960 e 1970, algumas mudanças importantes teriam sido operadas em relação ao ensino, em geral e ao ensino de língua portuguesa em particular. Assim, no período (...) a educação foi colocada a serviço do que se nomeou desenvolvimento. (PIETRI, 2010, p.74)

Essa concepção de educação a serviço do desenvolvimento econômico, ainda que atrelada a discussões que datam de anos anteriores aos da década de 80, pode ser observada numa perspectiva intertextual em muitos

trechos do documento Programação, em especial os do texto introdutório, nomeado “Considerações Gerais”.

Ao indicar o objetivo do documento, os elaboradores explicitam:

Quadro 1: Objetivo do currículo Programação – Língua Portuguesa.
--

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 (SÃO PAULO, 1981a, p.1, <i>grifo nosso</i> ).
--

Nesse caminho evolutivo, que exige pré-requisitos para a ascensão de um nível a outro, o ponto de chegada é o desempenho pleno da linguagem numa perspectiva de “capacitação”, conforme notamos no trecho a seguir:

Quadro 2: Objetivo do currículo Programação – Língua Portuguesa.
--

[...] intuito de capacitar o aluno ao desempenho de seus recursos linguísticos, de modo a <u>harmonizar sua personalidade</u> , <u>compreender sua cultura</u> e <u>fazer-se atuante no grupo social a que pertence</u> (SÃO PAULO, 1981, p. 2, <i>sublinhado nosso</i> ).
--

Parece haver, ainda, referência à perspectiva da gramática gerativa de Chomsky, muito em voga na época, pelo uso do vocabulário, em especial pelas palavras competência e desempenho, termos chave nessa teoria à época.

O desempenho dos recursos linguísticos estaria assim, diretamente associado à harmonização da personalidade, compreensão da cultura e atuação social, atuação essa que se daria, especialmente, pela inserção no campo do trabalho (PIETRI, 2010). Tais enunciados encontram consonância com os princípios expressos pela LDB de 1971:

Quadro 3: Objetivo geral do ensino, segundo a LDB 5692/1971
---

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral 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 consciente da cidadania. (BRASIL, 1971. <i>Negrito nosso</i> )
---

Além da qualificação para o trabalho, menciona-se a autorrealização e a cidadania consciente, que não respondem aos preceitos da ditadura militar.

Cabe mencionar que o regime militar utilizou-se de discursos supostamente democráticos para impor suas diretrizes autoritárias. Além disso, quem produz os documentos não necessariamente está alinhado com um a ideologia do grupo político que detém o poder.

Ainda assim, cabe retomarmos que a LDB de 1971 foi elaborada no contexto da ditadura militar, que propagava, entre outros aspectos, a conformação popular com a situação dada, a repressão às manifestações contrárias ao regime e o dever de contribuir para o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, a escola exerce papel importante enquanto espaço de formação social; e o ensino da Língua Portuguesa como instrumento para o desenvolvimento e participação, sofre mudanças introduzidas via LDB, conforme considerou Paula (2014):

Pela Lei 5692/ 71, nos anos 1970, a disciplina Português sofreu alteração em sua nomenclatura: “Comunicação e Expressão”, nas primeiras séries do primeiro grau, “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas duas últimas séries do primeiro grau, e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no segundo grau. (PAULA, 2014, p.196).

Tais mudanças implicaram alterações conceituais, de acordo com Pietri (2010):

O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal. (PIETRI, 2010, p. 74)

As alterações, a que o autor se refere, são aquelas em relação a um ensino da Língua Portuguesa que, até então, estaria mais associado à gramática normativa tradicional (SOARES, 2002) e que passaria a se fundamentar pela teoria da comunicação, que, entre outros aspectos, orientava-se pela concepção de língua como código: em especial nos anos

inicias, o ensino de Língua Portuguesa teria o objetivo de tornar o estudante “capaz” de interagir em diferentes situações comunicativas.

Apesar da prescrição legal quanto à nomenclatura do componente curricular, a RMESP optou por preservar no currículo Programação o título Língua Portuguesa, para a disciplina que a LDB, de 1971, nomeou como “Comunicação e Expressão” para as primeiras séries do 1º grau. Porém, é possível observar efeitos da teoria da comunicação sobre o documento Programação, com a compreensão da linguagem como código se fazendo presente em distintos trechos do documento curricular:

<p>Quadro 4: Uso da palavra código</p>
--

<p>(...) a EXPRESSÃO ORAL e a EXPRESSÃO ESCRITA, enquanto veículos do mesmo código (...)" (SÃO PAULO, 1981, p. 1, <b>negrito nosso</b>).</p>
--

<p>“d) proporcionar condições ao aluno para que exercite a sua capacidade de codificação.” (SÃO PAULO, 1981, p.2, <i>negrito nosso</i>).</p>
--

O uso da palavra *código* sugere filiação conceitual à Teoria da Comunicação, em voga no início da década de 80, em decorrência da inserção da linguística estrutural nos processos de formação de professores (GERALDI, 1984) e na fundamentação de proposições pedagógicas e curriculares.

Para que se apropriasse plenamente da Língua Portuguesa, o estudante precisaria assimilar determinados conteúdos, distribuídos em dois eixos no documento Programação:

<p>Quadro 5: Eixos organizativos do currículo Programação para Língua Portuguesa</p>
--

<p>(...) 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 (SÃO PAULO, 1981a, p. 1).</p>
--

A expressão oral estava diretamente relacionada à fala e à leitura, enquanto a expressão escrita à compreensão do fato gramatical (SÃO PAULO, 1981). Chamou-nos a atenção a linha evolutiva presente em ambos os eixos: o ensino da palavra, da frase e do texto; nessa ordem, como podemos, a exemplo, observar no recorte a seguir:

Quadro 6: expressão oral (expressiva)

EXPRESSIONAL ORAL - 1ª SÉRIE	
EXPRESSIVA	COMPREENSIVA
1. Pronúncia adequada de palavras pertinentes a série.	1. Compreensão do conteúdo do texto lido e ouvido.
2. Entonação adequada de frases declarativas, interrogativas e exclamativas.	2. Compreensão do conteúdo do texto lido e ouvido.
3. Ritmo adequado a textos em prosa.	3. Compreensão do conteúdo do texto lido e ouvido.
	4. Localização do conteúdo do texto lido e ouvido.

(SÃO PAULO, 1981, p. 4)

Essa linearidade em relação às unidades de significação (palavra, frase, texto) se repete para as 1ª e 2ª séries, sendo que o texto se constitui como última etapa do ensino e é, curiosamente, compreendido como a unidade de ensino da Língua Portuguesa, conforme observamos no trecho a seguir:

Quadro 7: O texto como unidade de ensino.

(...) o que conta mais, neste momento, é a ênfase dada ao estudo do TEXTO enquanto unidades de significação (fonema, sílaba, palavra, frase), observadas do ponto de vista Fonético, Ortográfico, Morfológico, Sintático e Semântico, analisadas a partir das suas relações de colocação e concordância. É necessário não se perder o texto enquanto unidade totalizadora de forma e conteúdo. (SÃO PAULO, 1981a, p. 1)

No quadro 7, é possível vermos a concorrência entre novas propostas de ensino de Língua Portuguesa, que tinham o texto como unidade, e os modos tradicionais de se ensinar Português na escola, cujas unidades, segundo um viés gramatical, eram menores que o texto – fonema, sílaba, palavra e frase. Ainda que o documento afirme ser o texto a unidade de ensino de Língua Portuguesa, com o qual procura se aproximar de perspectivas teóricas que propunham essa reconfiguração quanto ao objeto da disciplina, observamos que as unidades de significação, sobre as quais se propõe o trabalho de ensino e aprendizagem, permanecem sendo as tradicionalmente utilizadas na escola, tendo - por limite maior - a frase, como verificamos no quadro de Expressão Escrita da 1ª série:

Quadro 8: Expressão Escrita 1ª série

EXPRESSÃO ESCRITA - 1ª SÉRIE		
COMPREENSÃO E IDENTIFICAÇÃO DO FATO GRAMATICAL		
PALAVRA	FRASE	TEXTO
1. Sistematização ortográfica: 1.1. Sílabas simples; 1.2. Sílabas complexas. 2. Composição e recomposição de sílabas. 3. Letra maiúscula em nomes próprios e início de frase.	1. Composição de frases (sem nomenclatura com pontuação correta). 1.1. Tipos: . frases declarativas; . frases exclamativas; . frases interrogativas. 1.2. Estrutura: . frases com sujeito e predicado; . frases com complementos verbal/nominal; . frases com verbos de ação; . frases com verbos de ligação. . flexão de gênero, número e grau (dos nomes); . concordância nominal e verbal. 2. Parágrafo (símbolo visual).	1. Narração: 1.1. pequenas frases; 1.2. frases simples; . frases aceitáveis semanticamente; . pontuação final correta; . domínio das sílabas estudadas; . seqüência lógica entre as frases.

(SÃO PAULO, 1981, p. 5)

O texto é concebido ainda como um conjunto de frases, e não como uma unidade de significação em relação a um contexto, concepção em desenvolvimento nos estudos acadêmicos no período em que o documento curricular em análise foi produzido.

Ao termos atenção sobre o subeixo “Palavra”, passamos a observar como opera o discurso da alfabetização no documento curricular Programação. A esse respeito, retomamos os estudos de Mortatti (2006) sobre os diferentes períodos da alfabetização no Brasil. No período de elaboração e publicação do documento Programação, acontecia a transição entre o momento denominado “a alfabetização sob medida” e “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (MORTATTI, 2006). Esse período foi caracterizado pela relativização entre os métodos de marcha sintética e os analíticos, além das recentes discussões da psicogenética, ainda incipientes no Brasil. Tais discussões exercem influências nos documentos escolares e, como podemos observar, na proposição curricular Programação, em especial no que se refere ao discurso da alfabetização, conforme se apresenta no quadro a seguir.

Quadro 9: comparativo dos conteúdos de expressão escrita – palavra, do documento Programação.

Expressão escrita		
Palavra		
1ª série	2ª série	3ª série
1. Sistematização ortográfica: Sílabas simples Sílabas complexas 2. Composição e recomposição de sílabas. 3. Letra maiúscula em nomes próprios e início de frases.	1. Ortografia – fixação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dígrafos: rr, ss, ch, nh, lh, sc, qu, gu, am, an.</li> <li>• Grupos consonantais: (r e l);</li> <li>• Consoantes em final de sílabas;</li> <li>• Hiatos e ditongos;</li> <li>• Diferentes sons da letra X;</li> <li>• Sons c/g;</li> <li>• H inicial;</li> <li>• Consoante muda.</li> </ul> 2. Divisão de palavras em sílabas (com itens acima)	1. Ortografia – fixação: <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Palavras com diferentes grafias do som /S/, /Z/, /J/;</li> <li>1.2 Palavras com diferentes grafias do som /ch/;</li> <li>1.3 Palavras com L e U finais e intermediárias.</li> </ul> 2. Divisão de palavras em sílabas. 3. Identificação da sílaba tônica. 4. Número de sílabas.

Fonte: (SÃO PAULO, 1981a)

A relativização entre os métodos é uma característica da “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2008), que se apresenta no documento “Programação” pela relação de oposição existente entre a afirmação de o texto (o todo) ser a unidade de significação para o ensino (SÃO PAULO, 1981a), em consonância com o método analítico, que propunha o ensino do todo para as partes. Além disso, verificamos que, na distribuição dos conteúdos, a sílaba (a parte) passa a ser o dado informado como objeto de ensino para a alfabetização, alinhado ao método de marcha sintética que propunha o ensino

das partes para o todo. Sobre esse aspecto, é interessante notar que mesmo na categoria “palavra”, se inserem letras e sílabas.

Assim, ao analisarmos os eixos de escrita para as 1ª, 2ª e 3ª séries, notamos que se confere ênfase à sílaba como unidade de ensino para a aprendizagem das palavras, isto é, ela é tomada como o elemento que permite sistematizar conhecimentos importantes à alfabetização, numa correspondência simples-complexo, como afirma o documento Programação:

<p>Quadro 10: Essência gramatical da Língua Portuguesa</p>
--

<p>A essência gramatical da Língua aí está, apenas, obedecendo a critérios de disposição, tais como: "simples-complexo", "fala-leitura-escrita", "palavra-texto", "compreensão-expressão", "decodificação-codificação". (SÃO PAULO, 1981a, p. 2)</p>
--

No trecho reproduzido, no que se refere ao discurso da alfabetização, novamente notamos a menção ao código para se referir à linguagem e, quando comparamos o enunciado do quadro 10 com o observado no quadro 8, verificamos um processo evolutivo que se inicia no ensino da sílaba (simples) e avança para a aprendizagem de regularidades e irregularidades ortográficas (complexo), até que se alcance o texto. Já a partir da 3ª série, os conteúdos do subeixo “palavra” dizem respeito às questões relacionadas à fonema e prosódia (como identificação de sílaba tônica) e, a partir da 4ª série, são introduzidas as relacionadas à gramática tradicional e seus modos de descrição (regras gramaticais e morfologia).

Destacamos o subeixo “palavra” por ser nele que se apresenta a sistematização da proposta pedagógica a ser desenvolvida para a apropriação do sistema de escrita, enquanto os demais subeixos (frase e texto) apresentam o que se entende como posterior ao processo de alfabetização – a elaboração de frases e textos. Assim, observamos mais sistematicamente, a constituição de um discurso da alfabetização que se encena e se constrói a partir de elementos mostrados/demonstrados nos conteúdos analisados para as primeiras séries.

Embora a palavra alfabetização não seja explicitamente utilizada, é importante destacar o fato de que a “necessidade” de ensinar leitura e escrita,

por meio dos “conteúdos” a serem ensinados, que compõem a proposta pedagógica, é o que caracteriza o discurso da alfabetização que se constitui na concorrência interdiscursiva entre um discurso em que o texto é concebido como a unidade de ensino, em que se observa possivelmente os efeitos do discurso sociointeracionista, e outro, em que as unidades de ensino são a “sílabas”, a “palavra”, a “frase” e “texto”, compreendido como a resultante da síntese de unidades menores, acrescidas de elementos descritivos da gramática normativa.

Além disso, como se pode observar no quadro 9, há recorrência dos vocábulos “ortografia” e “ortográfico”, tendo o ensino e a aprendizagem das sílabas *status* de “sistematização ortográfica”. Isso nos permite observar que se compreende a alfabetização como apropriação das convenções de um sistema de escrita definido normativamente, como é a ortografia. Em consonância com a concepção de linguagem presente no currículo de 1981, a base do “código” (não se falava em sistema) é silábica e, portanto, a ênfase conferida à sua aprendizagem se fundamenta no trabalho de sistematização dessa base. Dessa forma, o discurso da alfabetização no documento Programação se fundamenta num elemento normativo, da língua escrita, que organiza os modos de didatização das relações entre o fonológico e o escritural.

Como observado, não há qualquer menção explícita aos termos *alfabetizar* ou *alfabetização* ao longo de todo o documento Programação, ainda que, conforme nos informa Mortatti (2008), “já no final da década de 1910, (...) o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2008, p.8). A opção curricular da RMESP, em 1981, foi adotar os termos leitura e escrita em vez de alfabetização - o que talvez seja, também, um indicativo da concorrência que já se poderia observar com os discursos de base sociointeracionista.

Outro fator relevante, a respeito da ausência do termo alfabetização no documento, é que ele por vezes é utilizado não apenas no que se refere aos conteúdos da Língua Portuguesa, mas nas discussões de caráter metodológico. O currículo Programação optou por não abordar questões dessa

ordem; antes, definiu que “a experiência docente deve sustentar o enfoque metodológico” (SÃO PAULO, 1981a, p.1).

Dessa maneira, é definido ao público-alvo do documento, ou seja, o professor que ensina Língua Portuguesa, o estatuto de partícipe dessa elaboração, uma vez que esse seria um sujeito importante para a concretização do “currículo” por meio de suas práticas escolares (SÃO PAULO, 1981). Observamos assim a busca por estabelecer uma relação de proximidade entre enunciador e “destinatário”, de modo a obter a adesão do leitor às proposições apresentadas no documento, uma vez que são os professores que materializam a proposta curricular.

Realizadas essas análises dos distintos planos em que opera o discurso (MAINGUENEAU, 2008), entendemos que o discurso da alfabetização no currículo Programação, o primeiro documento de caráter curricular de autoria da RMESP, é atravessado por diferentes discursos que articulam conteúdos de ensino de língua baseados na compreensão de língua um código, de texto como unidade de ensino, mas, também, como sínteses de unidades menores, associados ainda aos discursos referenciados na tradição gramatical e no princípio normativo da “ortografização”.

#### **4.2 Programa de 1º grau**

O segundo documento de referência curricular publicado pela RMESP em sua história, nomeado Programa de 1º grau, data de 1985 e se consagrou como um marco para a rede municipal de São Paulo. Diferentemente da proposta anterior - a Programação de Língua Portuguesa - o Programa de 1º grau ganha robustez desde sua organização textual, contando com textos de apresentação, introdução, além de uma relação sistematizada e ordenada de conteúdos escolares e de procedimentos metodológicos.

As discussões para elaboração do documento curricular Programa de 1º grau iniciaram-se em Julho de 1983 e culminaram na publicação do documento em Abril de 1985, 33 meses após seu início. Esse foi um período de mudanças significativas no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, que compõem as bases para a dêixis enunciativa (MAINGUENEAU, 2008) em que se referencia

o documento analisado, sua localização espaciotemporal e o contexto de produção do discurso que constitui o Programa de 1º grau.

À época de sua elaboração, o prefeito do Município de São Paulo era Mário Covas (11/05/1983- 31/12/1985), filiado então ao PMDB. À frente da Secretaria de Educação, esteve Guiomar Namó de Mello (1982-1985). Especificamente para o componente curricular de Língua Portuguesa, os assessores em sua elaboração foram os professores João Wanderley Geraldi, Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad; a elaboração dos textos foi atribuída a América dos Anjos Costa Marinho, Antonio Gil Neto, Conceição Aparecida de Jesus, Dayse Domene Ortiz, Lucia Aparecida de Moraes Terra, Maria Ignez Salgado de Mello Franco e Maria Inez Pilon Souza Alves; especialistas em Letras e Linguística (NEVES, 2020).

Além do grupo mencionado, participaram da elaboração os profissionais das equipes técnicas da SME, dos Departamentos de Planejamento e Orientações (DEPLAN), e das Diretorias Regionais de Educação Municipal (DREMs).

O momento histórico em que se realizou a elaboração do Programa de 1º grau, do ponto de vista político, foi intenso no Brasil. O país saía de um regime ditatorial (1964-1985) e adentrava em um processo de redemocratização. Esse processo de reabertura democrática e ruptura com o regime militar implicou em alterações significativas para a Educação e Ensino da Língua Portuguesa.

Para compreendê-las, apoiamo-nos nos estudos de Soares (2002). De acordo com a autora, no período pairava uma atmosfera de rejeição às concepções de educação e de linguagem que vigoraram durante o regime militar e que influenciaram o ensino da Língua Portuguesa. Nas palavras da autora, as rupturas:

(...) significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (SOARES, p.171)

Tais rupturas se deram desde aquelas que operavam em planos mais superficiais, quanto aquelas que operavam em planos mais específicos do ensino da Língua Portuguesa.

No campo mais aparente, destacamos a mudança na nomenclatura do componente curricular. A denominação “Português” foi retomada em níveis federal e legal, por meio de medida do Conselho Federal de Educação (SOARES, 2002), conselho esse que tinha por atribuição prescrever as matérias do núcleo comum de cada grau de ensino<sup>4</sup> (BRASIL, 1982). Entretanto, assim como observamos no documento de referência curricular Programação, o documento do Programa de 1º grau da RMESP também preservou a nomenclatura Língua Portuguesa para o componente.

Em planos mais específicos, as mudanças se fizeram no campo conceitual por meio das contribuições dos estudos da linguística e da sociologia.

A influência da sociologia se faz, essencialmente, em resposta ao processo de democratização da escola pública, que amplia a entrada das camadas populares da sociedade à escola. O currículo Programa de 1º grau aborda essa mudança e o caráter “universal” da escola pública em seu texto de apresentação, assinado pela secretária de Educação da época, Guiomar Namó de Mello, como podemos observar:

Quadro 11: A entrada das camadas populares na escola.
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. (SÃO PAULO, 1985, p. III)

A chegada de novos alunos, advindos das classes mais populares da sociedade, traz para a escola variedades linguísticas que, até então, eram ignoradas do ponto de vista pedagógico e curricular.

<sup>4</sup> Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 - Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

A esse respeito, é relevante observar que um dos especialistas que assessorou a escrita do documento Programa de 1º grau de Língua Portuguesa foi o professor João Wanderley Geraldi.

Além de assessorar a escrita do documento, Geraldi acabava de lançar o livro “O texto na sala de aula”, uma coletânea de artigos que trazia, entre outros, os textos “Concepções de Linguagem e Ensino de Português” e “Unidades Básicas do Ensino de Português”, ambos de autoria do próprio João Wanderley Geraldi (1984).

O primeiro artigo, a que denominaremos brevemente “Concepções”, aborda a democratização da escola pública e a questão da variação linguística numa mesma perspectiva semelhante à que se encontra no Programa de 1º grau. É dele a citação presente no texto de introdução ao componente de Língua Portuguesa do documento curricular de 1985:

Quadro 12: Citação de Geraldi sobre a democratização da escola.

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)

(1) GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel, Assoeste, p.49.

Fonte: São Paulo, 1985, p.7.

Porém, ainda que as variedades linguísticas sejam fatores importantes a serem observados pelos professores que ensinam a Língua Portuguesa, o ensino da língua-padrão continua sendo o objetivo do componente. Os elaboradores da proposta curricular de Língua Portuguesa se posicionam do seguinte modo a esse respeito:

Quadro 13: Introdução de Língua Portuguesa: variedade linguística x língua padrão.

Por que e para que, então, privilegiar o ensino da chamada língua-padrão? Porque há diferentes avaliações e valorizações sociais entre variedades linguísticas e não

podemos bloquear às camadas populares, o direito de se apropriarem também da variedade linguística socialmente mais valorizada, posto que esta é a forma usada, inclusive, para a expressão dos direitos e deveres do cidadão. Neste sentido, é preciso não mais calarmos vozes que falam diferentes, 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.* (SÃO PAULO, 1985, p. 9)

O ensino da língua-padrão é defendido como essencial, ou seja, como um direito social e político, à formação crítica para a participação social, da mesma forma em que esse aspecto é assumido como um direito na obra de Geraldi (1984). Além disso, notamos, com a análise do trecho apresentado no quadro 13, mas em diversos outros trechos do documento, a menção à necessidade de respeito à cultura dos sujeitos que frequentam a escola (anteriormente silenciados pela escola – de acordo com os autores) e aos diferentes contextos de aprendizagem que se constituem numa realidade marcada pela heterogeneidade, respeito à diferença que deveria se observar também nos conteúdos escolares definidos para o componente.

Ainda em relação ao enunciado do quadro 13, chama-nos a atenção que ele se inicia com um questionamento, com o emprego de uma frase interrogativa. Esse modo de argumentar, com que a coesão (MAINGUENEAU, 2008) se produz com base na encenação de um diálogo, se apresenta ao longo do texto de apresentação do componente de Língua Portuguesa, como observamos em outros trechos:

Quadro 14: Introdução de Língua Portuguesa: interrogações retóricas

(...) saber a língua ou saber analisar a língua?

Para que e como atingir tal objetivo?

**Que variedade linguística privilegiar?**

Resta, no entanto, uma pergunta: como atingir nosso objetivo único?

(SÃO PAULO, 1985, p. 8-9)

Por meio de uma rede de remissões internas, as interrogações retóricas cumprem a função de aproximar o interlocutor ao texto, além de atenuar a

afirmação que as sucede - por vezes, polêmica - mediante discussões de ordem teórica, por exemplo. Amostra do que afirmamos pode ser observada na resposta dada imediatamente à pergunta destacada no Quadro 14 “Que variedade linguística preservar?”, conforme observamos a seguir:

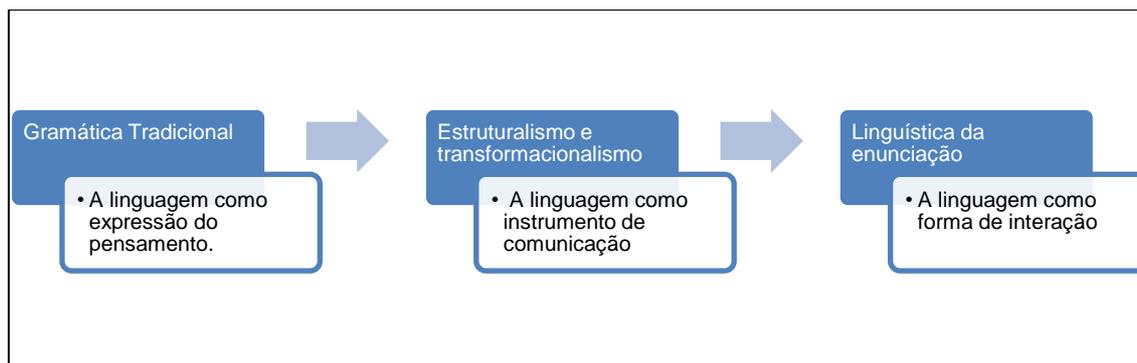
<p>Quadro 15: Introdução de Língua Portuguesa: variedade culta da LP</p> <p>Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade linguística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a <i>variedade culta</i> da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1985, p.8).</p>
--

O temo imposto é: ainda que a variedade linguística se apresente, o ensino da variedade considerada “cultura”, podendo ser compreendida como língua-padrão no documento, é o objetivo do ensino da Língua Portuguesa. Porém, ainda que seja esse o objetivo definido, o ensino não se daria mais com base nos pressupostos da gramática normativa ou da Teoria da Comunicação, como ocorreu no caso do documento Programação, mas em elementos da linguística e de suas vertentes de estudos, conforme nos informa Soares (2002):

Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 - inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso -, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso. (SÃO PAULO, 2002, p. 171).

Sobre tais “interferências”, Geraldi (1984) aborda a linguagem a partir de três concepções que, numa relação de correspondência e, “grosso modo”, - nas palavras do autor - se vinculam a três correntes dos estudos linguísticos:

Figura 2: filiações conceituais dos modos de concepção da linguagem, para Geraldi.



Fonte: GERALDI, 1984.

No capítulo, Geraldi (1984) afirma a concepção linguística a que se filia, a linguística da enunciação, compreendendo que a linguagem é uma forma de interação. É possível observar a presença dessa concepção no documento em análise como na passagem a seguir reproduzida:

**Quadro 16: Introdução de LP: linguagem como interação**

Se a linguagem só tem existência 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 de ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. (SÃO PAULO, 1985, p.9).

Dessa forma, as escolhas em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa no Programa de 1º grau, especialmente quanto aos procedimentos metodológicos, se realizam em função da concepção sociointeracionista de linguagem. Considerada essa escolha conceitual, os conteúdos de Língua Portuguesa se apresentam por meio de práticas, como será observado a seguir, observando-se as relações intertextuais entre o Programa de 1º grau e o capítulo “Unidades Básicas do Ensino de Português”, a que denominaremos brevemente “Unidades”, de autoria de Geraldi (1984) e componente de “O texto na sala de aula” .

No capítulo “Unidades”, Geraldi (1984) propõe reorganizar-se o ensino de Língua Portuguesa a partir de três unidades básicas a que denomina, em seu conjunto, de *Práticas de Linguagem*: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Essa é exatamente a forma

como se organiza a proposta de ensino do componente curricular de língua portuguesa no Programa de 1º grau.

**Quadro 17: As práticas de linguagem no Programa de 1º grau**

É por isso aliás, que todo o programa de Língua Portuguesa se organiza em *práticas*, e não em conteúdos, como os demais componentes, uma vez que o conteúdo de Língua Portuguesa é a própria língua e esta o aluno já domina na modalidade oral de sua variedade linguística de origem. As práticas de leitura de textos, produção de textos e análise linguística de textos, visam a alcançar, em cada série, um objetivo. (SÃO PAULO, 1985, p.10).

A passagem do documento curricular em que se apresenta a concepção de linguagem filiada à linguística da enunciação e à compreensão da linguagem como um processo sociinteracional afirma que se realiza em práticas (prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística) que correspondem ao que se pode ler no capítulo de Geraldi (1984).

Por meio das práticas de linguagem se apresentam os “conteúdos” de Língua Portuguesa. Essa foi uma opção particular do componente, em função da concepção de linguagem adotada, que compreende que o ensino se dá por meio de práticas sociais de uso da leitura e da escrita, mas não por conteúdos.

Observa-se também no documento a definição da unidade de ensino como sendo o texto. A linguagem, numa perspectiva interacionista, se realiza por meio dos textos. Por essa razão, as práticas de linguagem (GERALDI, 1984), quer sejam pertencentes à modalidade oral, quer à modalidade escrita, têm, no texto, sua base de ensino. O programa de 1º grau afirma essa concepção ao explicitar:

**Quadro 18: O texto como unidade de ensino**

Nesse sentido, toda a prática de análise linguística deve partir do texto do aluno e estar a serviço do texto e dos objetivos que o levaram a escrevê-lo. (SÃO PAULO, 1985, p.13)  
*No início da 1ª série, é importante garantir que o aluno busque “escrever textos” para interagir com o outro, mesmo que ainda não use a forma convencional da escrita. (SÃO PAULO, 1985, p.24).*

Dessa forma, desde a 1ª série, o texto é indicado como unidade de significação para o ensino da Língua Portuguesa, mesmo quando a proposição pedagógica se refere ao processo de aquisição do sistema de escrita, isto é, à alfabetização.

Para a discussão sobre como ocorre o discurso da alfabetização no Programa de 1º grau, retomamos os estudos de Mortatti a respeito do período da década de 80 com sua dêixis enunciativa própria (MAINGUENEAU, 2008).

Na década de 80, no Brasil, vivencia-se o momento nomeado por Mortatti (2006) “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Esse momento marca a deslegitimação dos métodos e a chegada do construtivismo piagetiano à educação, em especial, nas propostas de alfabetização, por meio da teoria psicogenética desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro. Essas bases teóricas referenciaram as proposições sobre alfabetização no documento de referência curricular em análise.

O Programa de 1º grau, diferentemente do currículo Programação, faz referência direta à alfabetização e às bases construtivistas de propostas por Ferreiro:

Quadro 19: Menção à alfabetização no texto de introdução de Língua Portuguesa
Sabe-se hoje, graças a inúmeros trabalhos na área de <b>alfabetização</b> , que, ao entrar na escola, as crianças já têm hipóteses sobre a escrita e sobre as atividades de ler e escrever a elas relacionadas. (SÃO PAULO, 1985, p.11).

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1979), em relação à Psicogênese da Língua Escrita, se encontram também referenciados na bibliografia do documento curricular Programa de 1º grau de Língua Portuguesa.

De acordo com a proposta de alfabetização presente no texto curricular em análise, a aquisição do sistema de escrita segue etapas evolutivas cujos movimentos cronológicos de aparecimento são distintos para cada criança. Algumas já adentram o espaço escolar em estágios mais avançados, enquanto outras se encontram mais próximas das etapas iniciais, sendo que essas diferenças precisam ser consideradas pela escola para que se respeite o

tempo dos aprendizes, conforme explicitam os autores do documento curricular:

<b>Quadro 20: Os tempos da alfabetização no Programa de 1º grau</b>
---

Assim, particularmente no que diz respeito ao programa de primeira série, mas não só na primeira série, uma ênfase especial deve ser dada ao ritmo das atividades propostas. (...) Especificamente no que se refere as duas primeiras séries, buscamos reverter uma expectativa muito difundida, mas muito pouco realista, de considerar o espaço de dois semestres letivos como suficientes para exigir de todas as crianças o domínio da leitura e da escrita. (SÃO PAULO, 1985, p. 11).
--

A consideração aos tempos distintos em que ocorrem as etapas evolutivas, que têm como propósito final a aquisição do sistema de escrita, se apresenta no texto curricular em diversos trechos, desde o texto de introdução, até as orientações metodológicas. Uma dessas manifestações de consideração aos distintos tempos de aprendizagem em função do processo de alfabetização aparece de maneira bastante particular nos documentos das 1ª e 2ª séries. Os textos dos dois documentos são similares desde o texto de apresentação até a página 33, em que se encerra o componente curricular de Língua Portuguesa.

Essa repetição proposital dos textos conforma a discussão sobre os tempos de aprendizagem parece indicar que se espera que a alfabetização ocorra até a 2ª série do então 1º grau. A partir da 3ª série, a discussão específica sobre a alfabetização em suas relações com as práticas de linguagem a serem realizadas não mais se faz presente, ainda que esteja preservada na parte introdutória a mesma discussão sobre os estudos da psicogênese da língua escrita (SÃO PAULO, 1985b).

O documento curricular, produzido em 1985 pela SME/SP para a 1ª série, está - todo ele - intrinsecamente associado aos estudos da psicogênese, estudos esses que, naquele momento histórico, se disseminavam amplamente no país.

A fundamentação em concepções psicogenéticas da proposta pedagógica em análise pode ser observada nos trechos abaixo, selecionados

do Programa de 1º grau, em sua aproximação com passagens do livro Reflexões sobre alfabetização, de Ferreiro (1985)<sup>5</sup>:

Quadro 21: Intertextualidade entre o Programa de 1º grau e a obra Reflexões sobre alfabetização.	
Trecho do Programa de 1º grau 1ª e 2ª séries	Trecho do livro: Reflexões sobre Alfabetização
<p>O que estes trabalhos têm apontado é que, no processo de aquisição da língua escrita, a criança passa por uma série de <b>etapas evolutivas</b>, 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. (SÃO PAULO, 1985, p. 11)</p>	<p>Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma <b>linha de evolução</b> surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem muitas subdivisões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;</li> <li>• a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);</li> <li>• a fonetização da escrita.</li> </ul> <p>(FERREIRO, 1985, p. 19)</p>
<p>O trabalho de 1ª e 2ª séries objetiva levar o aluno a compreender o que a escrita representa, seus valores e usos sociais, bem como compreender a estrutura desse <b>sistema de representação</b>, descobrindo-se como leitor e escritor da língua. (SÃO PAULO, 1985, p.15)</p>	<p>A consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos; se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é considerada como um <b>sistema de representação</b>, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1985, p. 19)</p>
<p>É preciso pois <b>descobrir o que as crianças sabem</b> (ou o que são capazes de realizar)... O reconhecimento e o respeito pela diversidade daquilo que as crianças dominam - devem conferir ao programa de Língua Portuguesa sua característica de flexibilidade e adequação. (SÃO PAULO, 1985, p. 11)</p>	<p>Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a <b>aceitar que podem saber</b>, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 1985, p. 34)</p>

<sup>5</sup> O livro foi originalmente publicado no ano de 1981.

Além do destaque à linha evolutiva, observamos que a linguagem é compreendida como um sistema de representação, e não como um código, como observado no documento curricular Programação.

Essas observações nos permitem afirmar que o construtivismo é a referência para tratar de alfabetização, enquanto nas partes restantes do documento a concepção de linguagem é de base sociointeracionista: há, assim, uma concorrência de concepções de linguagem no interior do documento em função dos objetivos e objetos de aprendizagem.

Apesar dessa filiação conceitual, a apropriação didático-pedagógica da proposta psicogenética encontra algumas dissonâncias ao longo do texto, que contrariam a base construtivista, sobretudo no que diz respeito à referência ao método. De acordo com Mortatti (2006), o construtivismo na alfabetização trazia uma desconstrução paradigmática em relação à ênfase no método. Uma vez compreendida a alfabetização como a apropriação de um sistema de representação, e não de um código, trata-se de uma aprendizagem conceitual. Assim sendo, aconteceria de maneiras distintas entre os sujeitos e não seria por meio do método que se consolidaria (FERREIRO, 1985).

O Programa de 1º grau explicita a escolha por não dar ênfase ao método, como podemos observar em algumas de suas passagens que passamos a analisar. A primeira delas diz respeito ao método ser uma escolha do professor:

<p>Quadro 22: Método de alfabetização a cargo do professor – prática de leitura</p> <p>Os procedimentos relativos a este trabalho dependem do método escolhido pelo professor, em função de sua prática como alfabetizador. (SÃO PAULO, 1985, p. 15).</p>
---

No trecho acima confere-se ao professor um estatuto de profissional responsável por suas escolhas metodológicas em função de sua experiência docente. Esse estatuto é novamente conferido ao professor quando se apresenta o eixo Práticas de Análise Linguística, na passagem em que estão sistematizados os “conteúdos” que dizem respeito especificamente à alfabetização - do ponto de vista das orientações metodológicas.

Quadro 23: Método de alfabetização a cargo do professor – prática de análise linguística
--

Mesmo aí estas informações não chegam a explicitar os procedimentos específicos que levem a criança à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que estes, por fazerem parte do método escolhido, ficam a cargo do professor. (SÃO PAULO, 1985, p. 14).
--

Na parte relativa ao eixo de Prática de Análise Linguística, encontramos o seguinte dado em relação às orientações metodológicas para o objetivo de aprendizagem “compreender a estrutura do sistema de escrita”:

Quadro 24: Orientações metodológicas para compreensão do sistema de escrita
---

“Compreender a estrutura do sistema de escrita supõe que a criança perceba:
---

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● as relações entre a fala e a escrita;</li> <li>● que as palavras escritas são formadas por sílabas que, combinadas, formam outras palavras, através do processo de análise e síntese;</li> <li>● que as sílabas escritas que compõem as palavras se conservam, isto é, que o valor convencional da sílaba escrita numa palavra é o mesmo que em outras (ex: bola e bota, tapa e pirata; bola e bolo, casa e cama etc.);</li> <li>● que a vogal transforma o som em consoante, descobrindo, assim, a família silábica;</li> <li>● que as palavras são formadas por letras que se combinam.”</li> </ul> |
|--|

(SÃO PAULO, 1985, p.28)
-------------------------

Esse quadro evidencia, em seu vocabulário, que o que se propõe como objeto de aprendizagem, aqui, não necessariamente responde aos princípios construtivistas, uma vez que os métodos de alfabetização (MORTATTI, 2006) também se fundamentavam nessas características do sistema de representação escrita.

Entretanto, como observados nos quadros 23 e 24, a concorrência entre concepções psicogenéticas e as consideradas tradicionais produz efeitos sobre a concepção de alfabetização que se materializa no documento analisado: as bases construtivistas anunciadas no documento são “traduzidas” segundo as regras semânticas dos discursos considerados tradicionais sobre alfabetização. O ensino das partes para o todo acaba por se apresentar por

meio da sistematização dos conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos, apesar do esforço conceitual pela negação desse tipo de concepção.

A concorrência entre discursos sobre alfabetização pode ser observada ainda no que se refere às concepções de escrita e de erro, que se expressam no documento em análise. Entre as mudanças conceituais trazidas pela *Psicogênese da Língua Escrita*, uma das mais significativas refere-se ao modo como deve ser reconsiderada a noção de erro no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), o “erro construtivo” é aquele que aparece cada vez que as crianças explicitam suas hipóteses sobre a escrita, cometendo ou não equívocos sobre a escrita convencional – todos eles fazem parte do processo de aprendizagem. No Programa de 1º grau, observa-se que a noção de “erro” ocupa uma posição ambígua entre um e outro dos discursos em concorrência:

Quadro 25: A ocorrência do erro no processo de alfabetização
<p>Inicialmente, ao produzir textos escritos, a criança comete “tipos de erros” que refletem o nível de compreensão que ela tem da escrita. <u>Estes “erros” são construtivos e necessários, pois colaboram para seu avanço na aquisição e uso da modalidade escrita.</u></p> <p>É importante que o professor esteja atento às produções dos alunos, para que possa perceber e interpretar tais “erros” e, a partir deles, planejar suas atividades de análise linguística, de forma a ajudar o aluno a se aperfeiçoar na produção escrita. (SÃO PAULO, 1985, p.25).</p>

Na passagem acima, a palavra *erro* aparece destacada pelas aspas de modo a se atribuir essa noção ao outro discurso, fundamentando-se sua reconceituação de acordo com as proximidades semânticas do discurso de base construtivista. Porém, a noção de “erro” ocupa, na concorrência interdiscursiva em análise, uma posição ambígua, ora filiando-se ao discurso tradicional, ora ao discurso de base construtivista: se o emprego das aspas possibilita reconceituar a noção de *erro* segundo o discurso de base construtivista, o termo *aperfeiçoar*, em “ajudar o aluno a se aperfeiçoar na produção escrita”, remete à noção de *erro* a seus empregos caracterizados como próprios do ensino tradicional.

Em relação a essa mudança paradigmática, o Programa de 1º grau traz recomendações quanto ao trabalho com o “erro” e a correção pelo professor,

mas nelas também se observa a permanência de concepções de *erro* associadas à correção e não ao desenvolvimento:

<p>Quadro 26: Orientações para a correção dos erros cometidos pelos alunos ao escrever.</p> <p><i>Quaisquer marcações e anotações feitas pelo professor, no texto do aluno, serão sempre a lápis.</i></p> <p><i>Num primeiro momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O professor assinala as palavras incorretas no texto do aluno, registrando-as corretamente abaixo do texto, na ordem de ocorrência dos erros;</li> <li>● O aluno apaga o erro, escreve a palavra corretamente e apaga, também, as anotações feitas pelo professor.</li> </ul> <p><i>Num segundo momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O professor assinala os erros à margem da linha em que estes ocorrem e registra-os abaixo do texto, na ordem de ocorrência;</li> <li>● O aluno procura as palavras erradas na linha assinalada e corrige-as como no procedimento anterior.</li> </ul> <p><i>Num terceiro e último momento previsto para esta etapa de escolarização:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O professor assinala as palavras incorretas, mas registra-as em ordem alfabética;</li> <li>● O aluno localiza-as e procede à correção como nas etapas anteriores.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(SÃO PAULO, 1985, p.31,32).</p>
---

Assim, o método é explicitado como um passo a passo para a correção, o que reinsere na proposta pedagógico-curricular as bases teóricas e conceituais em que ela, a princípio, se fundamenta e orientaria como inapropriado. Observamos, assim, os efeitos do discurso tradicional sobre o discurso de base construtivista nas proposições pedagógicas para a alfabetização nesse momento histórico.

Observa-se no Programa de 1º grau, assim, a concorrência de bases conceituais diversas, como as da sociolinguística e da linguística da enunciação, em especial pelas contribuições de Geraldi (1984), que foi um dos especialistas a assessorar o componente curricular de Língua Portuguesa. A linguagem, no documento, é – em função disso - compreendida como uma forma de interação, e não mais como código, e seu ensino na escola se realizaria com o objetivo de habilitar as classes menos favorecidas, que agora

adentravam o ambiente escolar, a participar socialmente tendo acesso à língua padrão.

Já em relação ao discurso da alfabetização, a língua escrita é concebida como sistema de representações que se fundamenta conceitualmente nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e que estavam se disseminando no país.

Porém, e como também observamos no currículo Programação, o Programa de 1º grau apresenta dissonâncias em relação a suas bases conceituais no que diz respeito à filiação ao construtivismo e a sua transposição didático-pedagógica, que acaba por apresentar indícios da “metodologização” – com que os próprios autores do Programa de 1º grau buscavam se desfiliar.

#### **4.3 Programa de 1º grau – Ensino Regular - Implementação de Português**

Em janeiro de 1986, poucos meses após a publicação do Programa de 1º grau, uma mudança no cenário político paulistano marcaria um período intenso de produções de ordem curricular e formativa na RMESP, além de movimentos de reformulações em relação à proposta anterior, motivadas por questões de ordens político-ideológicas.

Esses fatores, que passamos a apresentar pautados novamente na pesquisa de Neves (2020), constituem as condições de produção em que é elaborado e publicado o Programa de 1º grau – Ensino Regular – Implementação de Português, que aqui nomearemos “Implementação de Português”.

Jânio Quadros foi eleito prefeito da capital paulista e assumiu o cargo em janeiro de 1986. Um de seus primeiros atos foi condensar, de em pasta única, as secretarias de Educação e de Bem-Estar Social do município, chamando-as Secretaria Municipal de Educação e Bem-Estar Social (SME-BES). A justificativa utilizada para a junção, à época, foi de aproveitamento de

recursos humanos de ambas as pastas. Assim, apenas um secretário foi nomeado para a SME-BES, Paulo Zingg, que já havia sido secretário de Educação e Cultura na gestão do então ex-prefeito de São Paulo, Paulo Maluf (1969-1971).

Participaram da gestão do Secretário de Educação Paulo Zingg, Hermes Verniano, como Superintendente Municipal de Educação e, como Diretora do DEPLAN (Departamento de Planejamento), Maria José Fonseca Barbosa Teixeira. De acordo com Neves (2020), foram eles os principais coordenadores das mudanças e formulações ocorridas entre os anos de 1986 e 1988 na Educação paulistana. Porém, seus nomes não aparecem na indicação de autoria da Implementação de Português, não sendo também indicados nominalmente nenhum elaborador externo ou interno à secretaria, mas atribuiu-se a autoria do documento à DEPLAN.

Uma das medidas polêmicas organizadas pela gestão de Jânio Quadros, no âmbito da Educação, foi o recolhimento do Programa de 1º grau, recém-distribuído nas escolas da capital de São Paulo, sob o pretexto de apresentar “postura tendenciosa” e “político-partidária”, conforme se informou no plano de ação da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME):

**Quadro 27: Justificativa para recolhimento do Programa de 1º grau - I.**

Foi determinado o recolhimento da Programação para 1ª à 8ª séries, distribuída à rede em fins de 1985. Esta medida fez-se necessária por várias razões, entre as quais se destacam:

- Os princípios básicos subjacentes à proposta são universais e inquestionáveis, quais sejam: democratização do ensino, pela garantia de acesso e melhoria de qualidade, a ênfase à descentralização e participação de todos os educadores nas decisões, o resgate do papel social da escola e do professor. A maneira, contudo, como a programação foi proposta, evidencia uma postura tendenciosa, não apenas em suas origens filosóficas, mas a nível de ideologia político-partidária.  
(SÃO PAULO, 1986, p. 6).

Ademais, o curto tempo para a discussão da versão final do Programa de 1º grau, bem como o pouco preparo dos docentes para a implementação da proposta de ensino, também foram utilizados como justificativa para o recolhimento do documento curricular de 1985. (SÃO PAULO, 1986).

O documento referente ao componente curricular de Língua Portuguesa é mencionado explicitamente no plano de ação da SUPEME, como um dos fatores que justificam o recolhimento e escrita de nova proposta, considerando que na proposição do Programa de 1º grau faltou:

Quadro 28: Justificativa para recolhimento do Programa de 1º grau - II.
---

(...) preparo do professor para o desenvolvimento da programação de acordo com a metodologia explicitada, deixou de atender, também, às solicitações dos professores para discutirem mais profundamente questões quanto à sequenciação do conteúdo, notadamente em Estudos Sociais e Matemática e Metodologia em Língua Portuguesa. (SÃO PAULO, 1986d, p. 7).
---

Dessa feita, justificou-se a escrita de uma nova proposta curricular que atenderia às supostas lacunas deixadas pelo Programa de 1º grau, em especial no que tange aos aspectos relacionados à metodologia. Essa nova versão foi publicada em suplemento do Diário Oficial do Município (DOM) de São Paulo, no dia 30 de abril de 1987, com o título “Programa de 1º grau – Ensino Regular - Implementação de Português”.

O primeiro fator observado que pode indicar uma tentativa de ruptura com as propostas curriculares anteriores foi o uso do termo *Português*, em lugar de *Língua Portuguesa*, como convencionado para as propostas curriculares Programação e Programa de 1º grau. Além de desvinculação em relação aos documentos anteriores, a adoção do vocábulo “Português” para o componente curricular retoma a indicação da nomenclatura utilizada pela legislação federal ainda vigente, a LDB 5692/1971.

Apesar das tentativas de desvinculação com relação às propostas curriculares anteriores, o documento Implementação de Português manteve a organização dos conteúdos base no conceito de práticas de linguagem (GERALDI, 1984), bem como a concepção de linguagem como interação, presente desde o Programa de 1º grau:

Quadro 29: Admissão da manutenção das práticas de linguagem
---

Importa registrar ainda que em determinadas <b>Práticas</b> - a de Leitura principalmente – foram especificados alguns procedimentos, com referência inclusive a séries determinadas, sem que se tivesse a pretensão de esgotá-los. (SÃO PAULO, 1987, p.2).
---

A organização dos conteúdos em práticas de linguagem foi mantida pelos elaboradores da proposta tanto no que diz respeito à organização dos eixos, objetivos e metodologia, quanto no que se refere à fundamentação conceitual explicitada nas referências bibliográficas utilizadas.

Quadro 30: Bibliografia referente a documentos anteriores produzidos pela rede.

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/Sa 010/85).

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 Município 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.

Fonte: SÃO PAULO, 1987, p.36.

Como analisou Costa (2021), esse foi o primeiro documento de referência curricular da RMESP a mencionar na bibliografia o documento curricular que o antecedeu, mesmo diante de todas as relações polêmicas em que suas produções se referenciavam.

A análise das 36 páginas do Diário Oficial do Município, nas quais se publicou o documento curricular de língua portuguesa de 1987, permite observar uma ampliação das referências bibliográficas em relação às encontradas nos documentos publicados anteriormente, com mais ênfase no caráter metodológico do ensino. Em outras

palavras, em vez de proposição estrita de conteúdos a serem ensinados, houve uma busca por registrar orientações de “como se ensina” e não apenas de “o que ensinar”, chegando-se, por exemplo, à minúcia da indicação literária para trabalho na sala de leitura e aulas de Língua Portuguesa e de procedimentos didáticos com vistas aos modos de realização das leituras em sala de aula, pelo professor, como podemos observar no dado a seguir:

Quadro 31: Contação de histórias para a 1ª série

Quanto à temática, as histórias que normalmente mais agradam as crianças desta fase são as de aventuras, no ambiente próximo: família, escola, comunidade, histórias de animais, de fantasia e problemas infantis. Algumas histórias podem também ser exploradas como pretexto para introdução ou reforço na aprendizagem de outros componentes curriculares. Assim por exemplo, “O chapeuzinho vermelho” presta-se para um reforço a ciências, no tocante a nomenclatura dos órgãos dos sentidos; “A Poluição Sonora na Floresta” (adaptação de Wagner Antônio Calmon Ferreira), incluída na proposta de Ciências, oportuniza momentos de discussão sobre o tema poluição; “O Trem” de Eliardo e Mary França (editora Ática) pode auxiliar o ensino de numerais, adição e subtração, através do movimento dos passageiros e das estações, num trabalho integrado a Matemática. (SÃO PAULO, 1987, p.3)

Outras orientações de ordem didático-metodológicas são apresentadas ao longo do documento. Trata-se de um procedimento adotado, de acordo com os coordenadores da SME-BES, em atendimento às reivindicações dos docentes quanto às inovações conceituais que o Programa de 1º grau apresentava para o componente de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1986).

Para a abordagem mais específica do discurso da alfabetização, e das concepções de linguagem que o referenciam, analisamos de maneira mais detalhada os eixos de Produção de Textos e de Análise Linguística, pois observamos que os aspectos atinentes à aquisição do sistema de escrita, ao processo de alfabetização, estão relacionados a esse eixo de maneira mais explícita.

Quadro 32: Concepção de linguagem eixo produção de textos

Nesta proposta de programa, embasada em uma concepção interacional de linguagem e voltada para o uso da língua em lugar de sua análise, a produção de textos assume um papel preponderante, pois através desta prática é que se efetiva o processo de interação com o outro. Fala-se ou escreve-se para alguém, com alguma finalidade. (SÃO PAULO, 1987, p. 15).

No trecho do Quadro 32 reafirma-se a filiação, numa perspectiva de continuidade ao documento curricular anterior, à concepção de linguagem como interação. Em relação intertextual com o Programa de 1º grau (SÃO PAULO, 1985) e com as proposições de Geraldi (1984), a linguagem é considerada como um processo comunicativo que se direciona ao outro: “fala-se ou escreve-se” para alguém.

Outra relação de similaridade entre os documentos Implementação de Português e o Programa de 1º grau que se observa no eixo Produção de textos, é a menção à questão da variação linguística, com ênfase na “norma culta” da Língua Portuguesa como o objeto do ensino de ensino da língua portuguesa.

**Quadro 33: Norma padrão da língua é o objetivo de ensino**

Portanto, se a escola pretende que seu aluno aprenda uma nova variedade linguística - a norma culta - , deve propor uma metodologia adequada a este fim, permitindo-lhe produzir intensa e continuamente os mais variados tipos de texto. (SÃO PAULO, 1987, p. 16).

No eixo de Práticas de Análise Linguística, encontramos dados referentes ao discurso da alfabetização tanto no documento Implementação de Português, quanto no Programa de 1º grau. Nesse eixo, em ambos os documentos, o texto inicia apresentando os objetivos de aprendizagem para as Práticas de Análise Linguística e fazem referência à compreensão da estrutura do sistema de escrita como passamos a observar:

**Quadro 34: Eixos de Prática de Análise Linguística para a 1ª série.**

Implementação de Português 1987	Programa de 1º grau 1985																																				
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>18</th> <th>28</th> <th>38</th> <th>48</th> <th>58</th> <th>68</th> <th>78</th> <th>88</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DO SISTEMA DE ESCRITA</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>- o que a escrita representa</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>- como se estrutura essa forma de representação</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> </div>		18	28	38	48	58	68	78	88	1. COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DO SISTEMA DE ESCRITA	X								- o que a escrita representa	X								- como se estrutura essa forma de representação	X								<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b></p> <hr/> <p>COMPREENDER A ESTRUTURA DO SISTEMA DE ESCRITA</p> </div>
	18	28	38	48	58	68	78	88																													
1. COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DO SISTEMA DE ESCRITA	X																																				
- o que a escrita representa	X																																				
- como se estrutura essa forma de representação	X																																				

Fonte: SÃO PAULO, 1985; 1987.

A compreensão da estrutura do sistema de escrita está presente em ambos os documentos, entretanto, não numa relação de similaridade, mas de intertextualidade entre os documentos curriculares e a obra “O texto na sala de aula” de Geraldi (1984).

Conforme analisamos no capítulo anterior, no Programa de 1º grau os objetivos de aprendizagem, organizados em práticas de linguagem se estendem para o 1º e 2º anos e estão apresentados de maneira objetiva. No que se refere à compreensão da estrutura do sistema de escrita se insere no eixo de prática de análise linguística e no Programa de 1º grau as orientações aos professores toma pouco mais de uma página. Tais orientações discorrem sobre como se organiza metodologicamente esse conhecimento, oferecendo, de acordo com os levantamentos realizados pela gestão de Jânio Quadros com professores que ensinavam Língua Portuguesa, poucos elementos para a assimilação da nova proposta pelos docentes e, conseqüentemente, para sua atuação didática (SÃO PAULO, 1986).

Em contrapartida, sobre o mesmo eixo, o de Práticas de Análise Linguística e mesmo objeto de aprendizagem, a compreensão da estrutura do sistema de escrita, no documento de referência curricular Implementação de Português, a indicação é que as aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética devam ocorrer no 1º ano, como observamos no quadro 34. Ademais, ainda olhando para o quadro, já se observa uma divisão nessa aprendizagem entre “o que a escrita representa” e “como se estrutura essa forma de representação”. Ademais, o documento Implementação de Português estende essa discussão por mais de quatro páginas, trazendo elementos com vistas ao entendimento pelo professor sobre, por exemplo, como se realiza a passagem de uma hipótese de escrita para outra, tendo por referência a mesma concepção de alfabetização adotada desde 1985, a Psicogênese da Língua Escrita.

<p><b>Quadro 35: Concepção de alfabetização Implementação de Português.</b></p>
<p>Num nível ainda bem elementar de escrita, a criança já demonstra a intenção de escrever, usando desde um traçado linear (ondulado ou descontínuo) até marcas gráficas que podem ou não ser letras, mas sempre sem valor sonoro convencional.(...) À medida que a criança lança estas hipóteses iniciais sobre a escrita e as confronta com a realidade, dentro e fora da escola, percebe que elas não são satisfatórias e se vê, portanto, obrigada a construir novas hipóteses, negando as anteriores. Ocorre, então,</p>

um salto qualitativo.

Evoluindo para outro nível, a criança começa a se preocupar com a fonetização da escrita, fazendo corresponder cada sílaba oral a uma letra ou qualquer marca gráfica (hipótese ou escrita silábica).

Do mesmo modo que as hipóteses iniciais não foram satisfatórias esta outra hipótese, em confronto com a realidade, também não será. As contradições vão gerar um avanço conceitual e a criança descobre a necessidade de ir mais além da sílaba. Cada um dos caracteres da escrita corresponderá agora a valores menores que a sílaba. Neste nível, a criança passa a compreender o modo de construção do “código” (escrita alfabética). (SÃO PAULO, 1987, p.25).

Ainda que descrevendo detalhadamente a passagem de uma hipótese a outra, num processo evolutivo, que se orienta de etapas mais simples para as mais complexas de compreensão sobre a estrutura do sistema de escrita alfabética, observa-se no trecho final dessa passagem o emprego do vocábulo “código”, que aparece entre aspas e seguido pela apresentação de seu significado entre parênteses: *escrita alfabética*.

Mesmo afirmando a filiação à psicogênese da língua escrita e incorporando à bibliografia o recém-lançado livro “Reflexões sobre Alfabetização”, de autoria de Emília Ferreiro (1986), informando-se ser a escrita um sistema de representação, na transposição didático-metodológica que se propõe no documento curricular analisado, o termo *código* é empregado para referir-se à escrita alfabética.

Essa parece ser mais uma das dissonâncias que se repetem em documentos de referência curricular na relação entre os discursos do campo acadêmico e os discursos do campo curricular; como também foi possível observar no documento curricular Programa de 1º grau. A metodologização parece se apresentar como uma tentativa de tornar o referencial teórico acessível e compreensível aos docentes que o implementarão em sua prática.

Outro fator relevante relativo ao emprego do termo *código* que parece relacionar-se a uma perspectiva de alfabetização considerada tradicional em que a relação entre fala e escrita é concebida como um processo de codificação de uma em outra.

Na continuidade da apresentação do eixo de Práticas de Análise Linguística, apresenta-se a organização didático-metodológica que professores

devem realizar para produzir o que denominam os elaboradores da proposta de “ambiente alfabetizador”. Tratam-se de condições e proposições que o professor deve organizar para apoiar os alunos no processo de compreensão do sistema de escrita alfabética. Conforme indicam no documento:

Quadro 36: Ambiente alfabetizador
<p>Cabe ao professor, neste contexto, promover este ambiente alfabetizador, desenvolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um trabalho de aproximação da criança com a língua escrita, desde os primeiros dias de aula:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• proporcionando a convivência e manuseio de materiais impressos: livros de história, revistas, jornais, rótulos de embalagens etc.;</li> <li>• organizando um ambiente rico em escrita: fichas com nomes dos alunos, com nomes dos objetos da classe, mural ou varal, cartazes etc.;</li> <li>• registrando na lousa ou em papel relatos orais dos alunos;</li> <li>• vivenciando, frente à criança, situações que auxiliam a perceber o uso social da escrita: bilhetes, cartas etc.;</li> <li>• propiciando o trabalho com palavras inteiras e significativas, incluindo o nome próprio das crianças;</li> <li>• promovendo leitura de textos de outros autores e da própria classe, como fonte de prazer e busca de informações;</li> <li>• incentivando a produção de textos, que pode ocorrer:               <ul style="list-style-type: none"> <li>•• a nível coletivo: as crianças comunicam oralmente suas ideias e o professor as escreve na lousa, em cartazes, em estêncil etc.;</li> <li>•• a nível individual: a criança escreve sobre assuntos de seu interesse, até mesmo antes de saber o valor sonoro convencional das letras;</li> <li>•• em pequenos grupos: as crianças colocam suas ideias e um redator eleito pelo grupo as escreve, ou mesmo cada elemento do grupo escreve parte do texto.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Um trabalho de análise e síntese de palavras com os alunos que estão em níveis de escrita mais avançados (silábicos-alfabéticos e alfabéticos), através:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• da divisão de palavras em sílabas escritas;</li> <li>• de atividades para conservação das sílabas;</li> <li>• da decomposição e composição de palavras.</li> </ul> </li> <li>- um trabalho que procura informar, mais sistematicamente, sobre a escrita convencional, dirigido aos alunos que estão com uma escrita no nível alfabético:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• promovendo a reestruturação dos textos produzidos pelo aluno, de modo a aproximar suas produções de escrita do padrão convencional (norma culta).</li> </ul> </li> </ul> <p>(SÃO PAULO, 1987, p.25)</p>

Como observamos, além do detalhamento didático-metodológico característico do documento, neste caso, em relação ao ambiente alfabetizador, são também reafirmadas no quadro observado algumas das filiações conceituais em que se fundamenta a proposta em análise.

De acordo com essas filiações, o uso social da escrita é evidenciado por meio de práticas de linguagem que aproximem as crianças de situações reais e cotidianas. Assim, nas produções textuais, quer coletivas, quer individuais, os estudantes são incentivados a escrever textos de seu interesse, que circulem socialmente e cujos gêneros sejam de conhecimento das crianças pequenas, como é o caso de bilhetes e cartas (naquele momento histórico, meios de comunicação à distância bastante usuais).

É incentivada, ainda, a circulação de textos de diferentes esferas: literária, jornalística, cotidiana etc., com o propósito de que as crianças tivessem acesso a diferentes textos e seus portadores, principalmente, aquelas crianças cujo acesso à escrita fosse escasso em virtude de sua origem social, tendo assim na escola uma fonte de conhecimentos e de diversidade de referências letradas por meio de um “ambiente alfabetizador rico de materiais e atos de leitura e escrita” (SÃO PAULO, 1987, p.25).

Outro fator que nos chamou atenção não processo de análise refere-se à valorização conferida à oralidade no processo de alfabetização. A produção de relatos orais é indicada dentre as práticas alfabetizadoras para a produção de textos coletivos e para o registro de textos ou palavras na lousa, tendo por propósito a aproximação da criança com a língua escrita por meio de sua associação com a língua falada.

Esses fatores, associados a outros analisados anteriormente, reafirmam a filiação explicitada na proposta curricular ao construtivismo.

Ainda no quadro 36, observa-se a proposição do ensino da sílaba por meio da análise e síntese de palavras. Entretanto, essa sistematização deveria se realizar somente com os alunos em níveis mais avançados em relação às hipóteses de escrita, conforme informado no documento: os silábico-alfabéticos e alfabéticos. As crianças que se encontrassem nessas fases já saberiam que cada unidade sonora corresponde a um conjunto de grafemas e faria uso adequado destes para a representação escrita. Ao contrário, as crianças em fases menos avançadas ainda não teriam assimilado essa relação e não estariam preparadas para o trabalho com a análise e síntese silábica de palavras. Dessa forma, a análise e síntese das palavras apenas faria sentido

para aquelas crianças que já tivessem compreendido o princípio alfabético da linguagem escrita e poderiam então avançar em seus conhecimentos sobre o eixo de análise linguística, inclusive aqueles que dizem respeito ao ensino da ortografia (SÃO PAULO, 1987). Essa indicação se fundamenta nos estudos de Ferreiro (1979) quanto ao desenvolvimento das hipóteses de escrita pelas crianças.

Por fim, ao tratar sobre o ambiente alfabetizador, novamente reafirma-se o que já era defendido no currículo Programa de 1º grau quanto à norma convencional a ser ensinada pela escola, a norma culta da língua.

O eixo de Prática de Análise Linguística do documento Implementação de Português segue detalhando, metodologicamente, cada uma das práticas, que se repetem em relação ao Programa de 1º grau. No que diz respeito à alfabetização, a análise linguística seria desenvolvida no 1º ano de modo que, após compreendido pelos alunos o funcionamento do sistema de escrita, suas aprendizagens avançassem para elementos de ortografia, gramática, conhecimentos sobre a estruturação dos textos (SÃO PAULO, 1987).

O discurso da alfabetização, tal como materializado no documento Implementação de Português, quando comparado ao do Programa de 1º grau, apresenta poucas diferenças de ordem conceitual – ainda que todo um contexto de tensão política e ruptura ideológica tenha se constituído naquele momento histórico.

Há acréscimos importantes no documento Implementação de Português, de ordem didático-metodológica, que respondem aos anseios da rede quanto às propostas inovadoras trazidas pelo documento Programa de 1º grau (SÃO PAULO, 1985), e também quanto à inserção da teoria sócio interacionista de maneira mais explícita, ainda que o construtivismo permanecesse presente como um dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta. Ambos os acréscimos se dão por meio de relações intertextuais explicitadas ao longo do documento através de citações diretas ou mesmo pela referência à bibliografia que se faz presente ao longo do texto.

Após sua publicação, outros documentos de caráter teórico-metodológico continuaram sendo publicados pela gestão de Jânio Quadros (1986-1988) à frente da prefeitura de São Paulo, dos quais destacamos aqueles relacionados à alfabetização, conforme nos informa Neves (2020, p. 75):

- Propostas alternativas de alfabetização (destaque: Emilia Ferreira), de 1987;
- Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular: implementação de Português, de 1987; e
- Alfabetização - os primeiros dias de aula na 1ª série do 1º Grau de 1988.

Percebemos, que o documento Implementação de Português implicou em desdobramentos de ordem metodológica que indicam um investimento na área da alfabetização anteriormente não identificado por nossa pesquisa no que diz respeito à elaboração de proposições que orientassem as práticas de ensino.

#### 4.4 Movimento de Reorientação Curricular - Português: visão da área

Após a gestão de Jânio Quadros (1986-1988) na Prefeitura Municipal de São Paulo, assumiu o cargo, como primeira mulher prefeita da cidade, Luiza Erundina (1989-1992). Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), fundado no ano de 1980, Erundina, não diferentemente de seus antecessores, promoveu mudanças significativas na educação do município.

Assim que assumiu a prefeitura, Luiza Erundina constituiu sua equipe da Secretaria Municipal de Educação, nomeando para o cargo de secretário o filósofo e educador Paulo Reglus Neves Freire (1989-1991). Entre as muitas contribuições de Paulo Freire à educação paulistana, destacam-se “a recuperação salarial dos professores, a revisão curricular e a implantação de programas de alfabetização de jovens e adultos” (NEVES, 2020) - esse último popularmente chamado MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), que perdura até os dias atuais.

Dentre as ações realizadas na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, destacamos a reorientação curricular, promovida a partir de 1989 (SÃO PAULO, 1992) e concretizada por meio da publicação, em 1992, do documento de referência curricular “Movimento de Reorientação Curricular - Português: visão da área”, ao qual denominaremos nesta dissertação de “Visão da Área”.

Sobre a equipe que coordenou todo o processo de reorientação curricular, inicialmente Paulo Freire nomeou, como chefe de gabinete, o professor Mário Sérgio Cortella, o qual, posteriormente, com a saída de Freire, assumiu o cargo de secretário de educação (1991-1992), ainda na gestão Erundina (NEVES, 2020). Além de Cortella:

(...) Ana Maria Saul respondeu pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), Diretoria que substituiu o antigo DEPLAN. Lisete Regina Gomes Arelaro foi chefe de assessoria técnica, mesmo cargo que já havia exercido na administração de Mário Covas (1983-1985). Moacir Gadotti foi assessor especial. A chefia de gabinete foi realizada por

Mário Sérgio Cortella, entre 1989 e 26/05/1991, e por Sônia Maria Portella Kruppa a partir de maio de 1991 (NEVES, 2020, p. 113).

Ainda de acordo com Neves (2021), essa gestão da SMESP estava diretamente associada a universidades paulistas, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e a Universidade de São Paulo (USP), de onde os gestores eram oriundos.

O mesmo ocorreu em relação aos envolvidos com a elaboração do Visão da Área de Português. Participaram, como assessores especialistas, da USP e da UNICAMP (Universidade de Campinas), sendo Ligia Chiappini Moraes, da USP, coordenadora da assessoria do componente curricular de língua portuguesa (NEVES, 2020).

Em relação à equipe de profissionais da SME, participaram especialistas dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) - como então passaram a se chamar as Delegacias Regionais de Educação do Ensino Municipal (DREM) - e da Divisão de Orientação Técnica (DOT) de Ensino de 1º e 2º graus, chefiada por Meyri Venci Chieffi. São citados no documento Visão da Área, os seguintes nomes: Roseney Rita Teggi Kotait, Rui Alves Grilo, Maria Isabel V. Salvagnini, Dayse Domene Ortiz, Elizete Maria Dantas Rocha, Maria Manoela Pereira Marques, Maria Imaculada Pereira, Cleuza Mazzei Marchi, Maria Cecília Lemos, Ricardo Pignatti, Fernando Valeriano Viana, Vânia do Socorro Fernandes, Conceição Aparecida de Jesus, Júlio de Camargo Neto, Ignez Bonifácio Morrone, Izabel Gertrudes Morata Tápias Jara, Rosa Edine Monteiro Rebello Silva, Gérson Tenório dos Santos, José Edinaldo Freitas Couto , Zoraide Inês Faustini Silva e América dos Anjos Costa Marinho.

A gestão de Erundina teve, como marca para a educação, propostas consideradas progressistas e inovadoras, conforme explicitado na apresentação do documento Visão da Área:

Quadro 37: Visão inovadora e progressista do Visão da Área

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.

(...) A visão de área, ora encaminhada aos educadores da Rede Municipal de Ensino, vem com um duplo objetivo: ampliar a discussão sobre o ensino de Português nas nossas escolas e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores. (SÃO PAULO, 1992, p. 1).

Como antes mencionado, a problematização e organização dos dados levou cerca de três anos, durante os quais foram promovidos encontros entre os profissionais da educação e publicados, como devoluções às escolas, documentos de caráter formativo e organizativo sobre os aspectos levantados como dificultadores do trabalho escolar: as inovações conceituais trazidas pelo Programa de 1º grau, as defasagens da formação inicial, a necessidade de formações por campo de atuação, dentre outras (NEVES, 2020). Assim, o documento Visão da Área também compunha o escopo dos documentos destinados às devoluções às escolas.

De maneira inovadora, o documento propunha-se a subsidiar as escolas para que os programas de ensino de cada componente curricular fossem elaborados por seus educadores. Nessa perspectiva, não haveria um currículo comum para todas as escolas da rede, mas princípios e diretrizes gerais que norteariam os projetos pedagógicos de cada escola, considerando a autonomia escolar que lhes era conferida.

Para isso, organizou-se o documento de referência curricular de 1992 a partir da seguinte estrutura: Apresentação, Reflexões sobre a história do ensino de Língua e Literatura, Concepção da Área, Estrutura da Área, Organização da Área, Conclusão, Bibliografia e Bibliografia Comentada.

Já no início do documento, um dado textual nos chama a atenção. A primeira parte do Visão da Área intitulada “Reflexões sobre a história do ensino

de Língua e Literatura” (SÃO PAULO, 1992, p. 2), é dedicada a refletir, a partir da dimensão histórica, sobre o ensino do português no Brasil. Do ponto de vista do vocabulário passamos a fazer alguns destaques a esse respeito.

O primeiro destaque é em relação ao uso do termo “reflexões”. Essa escolha parece indicar o propósito de posicionar os professores em outra condição, que não a de meros reprodutores, mas antes de sujeitos profissionais que refletem sobre suas próprias práticas.

Ainda em relação ao título, a indicação da presença de uma seção que abordará elementos relativos a aspectos históricos também é um indício de que há preocupação de criar condições para um profissional que ao refletir sobre sua própria prática sabe localizá-la como resultante de processos sociais, políticos e ideológicos que se desenvolvem historicamente. Essa perspectiva possibilita distanciar-se de uma superficialidade imediatista da prática - “da ação pela ação” - em busca de um enraizamento nas diretrizes históricas que permitam modos de compreensão das condições anteriores e atuais de ensino, bem como projetar as futuras. O recurso ao histórico evidencia assim influência sobre a proposição curricular de teorias críticas que buscam na história elementos complexos para se compreender o “presente”.

Observa-se ainda no título que “ensino” está para duas outras palavras: “língua” e “literatura”, posicionadas assim como partes integrantes e complementares de um mesmo objeto, o ensino da Língua Portuguesa. Mortatti (2014) A opção por explicitar o duplo objeto da disciplina de língua portuguesa decorre de uma opção por contrastar com perspectivas que excluem desse objeto o literário, ou o submetem aos demais gêneros de discurso e práticas de linguagem. Como afirma Mortatti (2014), ao defender posição semelhante à adotada no documento curricular em análise, [...] “trata-se, portanto, de matérias de ensino correlacionadas e inseparáveis. Esse é o motivo de eu utilizar a expressão ‘ensino de língua portuguesa e literatura’” (MORTATTI, 2014, p. 8). Por aproximação, podemos inferir que a manutenção de “Língua e Literatura” no documento Visão de Área sugere defesa similar à realizada por Mortatti (2014) e posicionam a Literatura em lugar de equivalência para com o ensino da língua. Para os elaboradores do “Visão da Área”, tais objetos de

ensino são inseparáveis e necessários para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Nessa mesma direção, as palavras que abrem a Parte I registram:

Quadro 38: Não separação entre alfabetização e ensino de língua
Uma das preocupações que norteiam as reflexões que se seguem é a não separação entre <b>alfabetização e ensino de língua</b> , de maneira que todos os professores tenham uma visão ampliada desse processo, superando a divisão entre <b>especialistas e polivalentes</b> . Para isso, foi necessário retroceder a períodos anteriores a 1900 (SÃO PAULO, 1992, p. 2).

Na passagem transcrita no quadro 38, um posicionamento é anunciado explicitamente: alfabetização é parte integrante do ensino de língua. Esse posicionamento que abre a primeira seção, de maneira complementar ao observado expresso no título antes analisado, demonstra que cisões entre língua e literatura, língua e alfabetização, professores especialistas e polivalentes deveriam ser superados. O campo semântico instaurado permite-nos afirmar que o discurso sobre o ensino de língua portuguesa, e, nele, a alfabetização, no documento em análise, se referenciou em sentidos filiados às ideias de junção, de solidariedade, de não cisão entre práticas de ensino de língua e das atribuições profissionais dos professores de língua portuguesa.

Essa preocupação explicitada no documento busca responder a cisões histórica e culturalmente estabelecidas nas escolas de modo tão fortemente presente que, apesar de a busca por conciliações ser apresentada em um documento que data de 1992, ainda é comum que encontremos, no ensino de língua portuguesa das escolas Brasil afora, as mesmas cisões que se pretendia combater àquela época entre “língua e literatura”, “alfabetização e ensino de língua” e “professores especialistas e polivalentes”.

O texto desta primeira parte do documento Visão da Área segue dando ênfase ao vocábulo “história”. Faz-se uma análise sobre “o que é língua, o que é ensinar língua, sua metodologia” a partir de dimensões sócio-históricas que referem desde a invenção de Gutemberg como elemento disparador de uma sociedade preocupada com “leitura e escrita” à entrada de “ampla camada da

população” brasileira nas escolas básicas do país.

A perspectiva crítica que subjaz ao documento, também se apresenta no conceito de leitura por ele veiculado, convoca o conceito defendido por Paulo Freire:

Quadro 39: Associação crítica de leitura

[...] parte-se da leitura do mundo para a leitura da palavra e a ele retorna, ultrapassando uma visão redutora da alfabetização, que a considera como mera decodificação de sinais gráficos (SÃO PAULO, 1992, p. 11).

Ao tratar de literatura, similarmente, o documento constrói processo argumentativo em que se evidencia o diálogo com as concepções freireanas de leitura. Ademais, os elaboradores conduzem a discussão no sentido de que ensinar literatura precisaria romper com a instrumentalização desse objeto no ensino:

Quadro 40: A literatura e a renovação da linguagem

Na esteira dessas críticas e aliada a uma preocupação de adequar a literatura a um projeto pedagógico nacionalista, no começo deste século começa a se firmar a literatura infanto-juvenil, com uma produção destinada especialmente para as crianças e para uso escolar, no sentido de tentar criar modelos de boa escrita como modelos de bom comportamento. Esse movimento, que teve em Olavo Bilac um dos seus maiores expoentes, continua até hoje com grande influência nas escolas e nos livros didáticos. Reforçando o lado conservador em detrimento de uma das características mais importantes da literatura: a constante busca da renovação da linguagem.

É importante salientar que a literatura sempre teve uma dupla faceta, sendo, ao mesmo tempo, conservadora, inovadora da linguagem. Enquanto, através do dinamismo da fala, os povos vão alterando e criando novas palavras e diferentes maneiras de expressão [...] (SÃO PAULO, 1992, p. 7).

No quadro 40 percebemos que há a preocupação em refletir criticamente sobre o objeto literatura (considerada como uma produção inovadora e conservadora de linguagem), mas não são observados elementos que a posicionem em relação de proximidade com o processo de alfabetização, nem mesmo com as práticas de ensino de leitura e escrita. A busca por

associar-se alfabetização e ensino da língua, e língua e literatura, que se observa nos textos introdutórios do documento de referência curricular, parece não estar preservada na proposição pedagógica mesma, nesse sentido. A preocupação da crítica presente no quadro 40 é com a tomada e descrição do objeto “literatura” (expressão da linguagem), mas não com um discurso associado aos sentidos da alfabetização.

No que diz respeito especificamente ao ensino da leitura e da escrita, o documento promove um resgate dos “métodos” de alfabetização, explicitando elementos característicos do método sintético, de método ideovisual e do método global:

Quadro 41: Ler e escrever como atividades de alfabetização
<p>A <b><u>leitura e a escrita</u></b>, que teriam um peso considerável para a transmissão e acumulação de conhecimentos, tiveram uma expansão muito lenta até meados do século XVIII. O ensino inicial da <b><u>leitura e da escrita</u></b> era feito exclusivamente através dos <b><u>métodos sintéticos</u></b>. Esses <b><u>métodos</u></b> partem dos elementos que constituem as palavras: letras, sons (fonemas) ou sílabas, por serem considerados, do ponto de vista do adulto, os elementos mais simples. No desenvolvimento desses métodos o <b><u>ato de ler</u></b> está separado do <b><u>aprender a ler</u></b> e assim o <b><u>alfabetizando</u></b> não é colocado inicialmente em contato com textos.</p> <p>(...) Com base nessas ideias, Ovide Decroly lançou em 1936 um conjunto de princípios, pois tinha receio de que uma sistematização viesse a se cristalizar em fórmulas rígidas. Em linhas gerais, que outros chamaram de <b><u>método ideovisual</u></b>, seus princípios são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento global de frases significativas, na primeira fase, que deve durar o maior tempo possível;</li> <li>- ênfase na compreensão do texto <b><u>lido</u></b>;</li> <li>- autonomia <b><u>escrita</u></b> só a partir do momento em que a criança demonstre interesse.</li> </ul> <p>Do confronto entre o <b><u>método sintético</u></b> e o <b><u>analítico</u></b> o que vingou foi o <b><u>analítico-sintético</u></b>, considerado por alguns educadores um avanço, enquanto outros consideram que apenas o seu ponto de partida é o global, mas que as demais etapas são semelhantes ao <b><u>sintético</u></b> por buscarem uma correspondência entre os sons e sua representação gráfica (SÃO PAULO, 1992, p. 3-5, grifo nosso).</p>

O discurso sobre a alfabetização nesse momento observado constrói

assim sentidos a partir de uma semântica que compreende o ato de alfabetizar como indissociável da necessidade de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Historicamente, segundo a descrição do documento curricular em análise, para se ensinar tais práticas de alfabetização (ler e escrever), a definição, construção ou proposição de um método sempre se fazia necessária.

A crítica aos métodos apresentados como partes da história do ensino de língua é caracterizado com a atribuição de valores negativos às práticas e concepções de alfabetização que se distanciem das defendidas no documento: “visão redutora” aquela que parte da leitura da palavra e não do mundo, incluindo todos os métodos historicamente produzidos; a atividade redutora da “decodificação de sinais gráficos”, que reduz a percepção do mundo que deveria preceder à leitura da palavra.

Os estudos de “Psicologia”, associados aos da “Linguagem”, referenciam então as críticas no discurso sobre a alfabetização ao ensino de língua que se realizou até então. Estudos advindos da Psicolinguística, Sociolinguística e da Psicogenética sustentam na proposição curricular em análise um “novo” e “crítico” sentido para o discurso sobre a alfabetização:

Quadro 42: Psicologia e Linguagem no discurso da alfabetização

A colaboração entre esses dois campos de conhecimento deu origem a **Psicolingüística** e veio contribuir para uma melhor compreensão dos processos de aquisição da linguagem, com Reconhecimento de que existe uma interação entre o sujeito psicológico e o sistema da língua. Entretanto, apenas isso não dava conta dos processos de aquisição da linguagem, visto que este se processa mediado pelas relações sociais, daí a contribuição da **Sociolingüística** com seus estudos sobre esses processos (SÃO PAULO, 1992, p. 13).

(...)

Nas últimas décadas, os estudos e pesquisas evoluíram do enfoque associacionista e comportamentalista para o cognitivista baseado na **Psicologia Genética** (6), centrando-se no processo de aprendizagem, da leitura e da escrita e não na questão do método de alfabetização. Nessa perspectiva teórica, o alfabetizando é o sujeito do processo de alfabetização e a aprendizagem ocorre pela interação entre os processos internos (do sujeito) e os externos (do meio). Nesse sentido, essa aprendizagem não é

uma aquisição mecânica, mas uma atividade cognitiva de construção que ocorre por ação do aprendiz sobre o conhecimento (SÃO PAULO, 1992, p. 13).

Essa associação ao discurso sobre a alfabetização dos discursos produzidos nas pesquisas científicas à época por meio da menção aos estudiosos da linguagem e da psicologia compõem o processo de argumentação mobilizado para o convencimento sobre a necessidade de se alterarem as concepções de práticas vigentes na escola sobre o ensino de língua e literatura:

**Quadro 43: Nomes próprios no vocabulário da crítica**

A contribuição mais importante de que temos conhecimento nessa linha teórica são as pesquisas de **Ferreiro e Teberosky** (7), que analisam o caminho percorrido pelos educandos na elaboração de suas concepções sobre a linguagem escrita. Seus estudos enfatizam que as crianças já possuem conhecimentos sobre a língua escrita ao entrarem para a escola e apontam para a distância existente entre o processo da criança e os métodos de alfabetização utilizados pelos professores. A escrita é entendida como um sistema de representação e não código de transmissão dos sons da linguagem oral (SÃO PAULO, 1992, p. 14).

(...)

Trabalho de investigação muito semelhante ao de **Ferreiro e Teberosky** foi realizado por **Vygotsky e Luria** na década de 30, à luz do materialismo histórico-dialético e, portanto, num enfoque sócio-interacionista (8) como parte de um trabalho de reformulação da Psicologia Soviética, até então predominantemente behaviorista. Do resultado dessas pesquisas decorrem algumas, orientações [...] (SÃO PAULO, 1992, p. 14).

Na proposição curricular em análise, o construtivismo, concepção de alfabetização adotada pela rede no Programa de 1º grau de 1985, permanece vigente, contando agora com a incorporação de elementos do sociointeracionismo, que cumpre o papel de trazer à discussão os elementos relacionados à interação social.

Essas associação e alteração em relação ao que se propunha no Programa de 1º grau são observadas nas referências bibliográficas que

compõem a proposta, como a de Ferreiro e Teberosky (1979), eem referências diretas e explícitas ao que propunha o Programa de 1º grau:

Quadro 44: Proposições do Programa de 1º grau retomadas no Visão da Área

(...) priorizar as atividades de produção, de texto e de leitura, subordinando o ensino da gramática às necessidades de expressão e comunicação. Também propunha uma mudança de postura do professor, valorizando mais a interlocução e o respeito à variedade lingüística do aluno, pois o objetivo do ensino de Português na escola de 1º grau é que os alunos ampliem o domínio dos diferentes recursos expressivos adequando-os as conveniências de situação e de estilo. O que se propunha não era a substituição da linguagem do aluno pela variedade dita padrão, mas o acréscimo. O objetivo também era refletir sobre os usos da língua, de tal maneira que o educando tivesse clareza que o não domínio da língua padrão é um fator de estigmatização e de discriminação social.

(...)

É esse caminho que se organizava em 1985 que a atual administração não somente restaurou mas intencionalmente alterou a orientação político-pedagógica, estabelecendo diferentes prioridades, dando condições para maior reflexão e aprofundamento, através das diferentes atividades de formação propostas pelo movimento de reorientação curricular (grupos de quinta série, grupos de formação, projeto de interdisciplinaridade ...) . Os novos conhecimentos, como a contribuição de Vygotsky e a discussão do papel e especificidade de cada área no projeto de interdisciplinaridade, colocam desafios que têm contribuído para um maior aprofundamento da questão da aprendizagem e do ensino de Português, bem como das outras áreas do conhecimento.

(SÃO PAULO, 1992, p. 15-16)

Novamente, observa-se haver preocupação, por parte dos elaboradores da proposta em análise, em trazer à discussão a importância de um ensino de Língua Portuguesa que considerasse a variedade linguística das diferentes camadas sociais, em especial das populares, sem abrir mão do ensino da norma culta da língua como direito do estudante, na perspectiva de direito social.

Ademais, pode-se notar que a relação de continuidade que se deseja estabelecer no texto com as orientações curriculares de 1985 é de caráter

“político-pedagógica”, entretanto, sem deixar de imprimir a marca desta gestão pelo estabelecimento de “diferentes prioridades” e acréscimos conceituais, com as contribuições do sociointeracionismo vigotiskiniano.

A partir das análises empreendidas podemos afirmar que a semântica global do discurso sobre a alfabetização no currículo Visão da Área busca produzir uma aproximação com o documento Programa de 1º grau, pelo agenciamento das mesmas bases teóricas, entretanto associando a ele o caráter crítico e inovador que se propunha com a referência ao sociointeracionismo.

Ainda no que se refere à busca pela criticidade, observa-se no documento em análise a valorização das concepções e práticas do professor e a autonomia que lhe é atribuída se fortaleceria por meio da mobilização de bases históricas que lhe subsidiariam ao fazer suas escolhas em relação ao currículo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”  
(FERREIRO, 2002, p.13)

Para nossas palavras finais, escolhemos a citação de Emília Ferreiro que, em muito aproximam-se dos resultados obtidos nesta pesquisa: “cada época e cada circunstância” interferem diretamente no que se convencionou por aprender a ler e a escrever, a alfabetização.

O objetivo principal desta pesquisa foi o de analisar os processos de constituição dos discursos sobre a alfabetização em documentos de referência curricular do município de São Paulo. Tal objetivo passou por processos diversos de consolidação para que chegássemos ao nosso problema de pesquisa. Entretanto, uma variante jamais foi alterada: a constituição da alfabetização como objeto de ensino.

A pesquisa foi motivada pelos percursos profissionais desta pesquisadora. Tínhamos como hipótese que a alfabetização constituía um objeto discursivo e que, como tal, estaria atravessada por dimensões históricas, políticas, sociais, ideológicas que condicionaram porá produção de concepções teóricas e metodológicas para seu tratamento escolar.

Buscamos assim conhecer de que modos as concepções teóricas e metodológicas sobre linguagem e o ensino da língua escrita que orientaram as proposições curriculares para a alfabetização no município de São Paulo se reordenaram discursivamente nos diferentes momentos históricos observados e, assim, reconfiguraram a alfabetização enquanto um objeto discursivo

Movidos pelo objetivo de responder aos objetivos da pesquisa, realizamos escolhas necessárias ao analista do discurso em relação ao *corpus* da pesquisa. Foram selecionados como material de análise principal os documentos de diretrizes curriculares, ainda que outros documentos oficiais

tenham sido mobilizados para sustentar o trabalho analítico. Além disso, estabeleceu-se o recorte temporal que se estendeu de 1981, ano da elaboração e publicação da primeira proposta curricular da RMESP, a 1992, ano em que se produziu a última proposta curricular antes de proposições curriculares nacionais orientarem Estados e municípios na produção de seus currículos (no caso, faz-se referência aqui à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos efeitos que produziram sobre os processos de escolarização no país).

As análises dos dados foram realizadas com base em conceitos relativos à noção de Semântica Global (SG), proposta por Maingueneau (2008), no interior do quadro da Análise do Discurso de linha francesa. Essa opção metodológica nos permitiu analisar os diferentes planos em que opera o discurso, não numa perspectiva de segmentação, mas de complementaridade. Dos planos mais superficiais aos mais profundos e complexos, pudemos observar a constituição dos discursos sobre a alfabetização nos currículos analisados e as relações que estabelecem entre si, entre textos que circulam em distintos campos discursivos (do legal ao acadêmico), e as relações de concorrência que se estabelecem nestes processos discursivos.

Observando as análises em sua sequência histórica, pudemos observar que a primeira proposta curricular produzida pela RMESP não apresentava explicitamente uma concepção de alfabetização. Assim, nessa primeira proposta curricular, conforme mostrou a análise, a alfabetização – sequer mencionada em seu vocabulário – não se apresentava dissociada do que se propunha como ensino da Língua Portuguesa para as diferentes séries e níveis de escolaridade. Nessa proposta, a língua é compreendida como um código e as relações discursivas principais se estabelecem para com discursos referenciados na tradição gramatical.

Na sequência, analisou-se o Programa de 1º grau de 1985, em que já se observa o trabalho de alfabetização como um componente autônomo no interior do currículo de língua portuguesa. Os avanços das pesquisas sobre a linguagem e ao ensino de língua portuguesa, bem como com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, a são fatores que

condicionam esse processo de autonomização da alfabetização no interior das proposições curriculares para o componente curricular em análise.

A proposição curricular publicada pela RMESP no ano de 1987 evidencia os efeitos político-partidários e ideológicos sobre a produção dos referenciais didático-pedagógicos para a escola pública. Muitas foram as tensões e tentativas de invalidar o documento anterior, o Programa de 1º grau, pela gestão de Jânio Quadros, que não apenas se opunha ao seu antecessor, Mário Covas, como publicou pedido de recolhimento do Programa de 1º grau, alegando enviesamento ideológico. Entretanto, conforme observado no trabalho de análise, o documento Implementação, de 1987, não apenas manteve a proposta de ensino de língua portuguesa e de alfabetização produzida anteriormente, como também estendeu e detalhou, didático-metodologicamente, as bases conceituais para o ensino presentes do documento de 1985. Esse processo evidencia movimentos de resistência no interior da própria conjuntura política que se instala num determinado momento histórico.

O documento Visão da Área, de 1992, foi produzido com o objetivo de subsidiar teoricamente o trabalho docente, retomando e aprofundando as bases conceituais sobre alfabetização referenciadas na psicogênese da língua escrita, fazendo-as dialogar, entretanto, com as bases sociointeracionistas que referenciaram a elaboração desta proposição curricular. Nesse contexto, buscou-se garantir aos professores a autonomia no que se refere às decisões didático-pedagógicas em seu trabalho, o que seria possível com base em formação teórica que permitisse a apropriação crítica de sua prática profissional.

As análises que possibilitaram caracterizar os contextos de produção de cada documento estudado, do ponto de vista histórico, social, político e ideológico, se fizeram possíveis com a mobilização das categorias propostas no interior do quadro conceitual da Semântica Global. A intertextualidade, o vocabulário, o tema, os modos de coesão e de enunciação e o estatuto do destinatário e do enunciador operaram de maneira específica em cada momento histórico observado, possibilitando, assim, caracterizar esses

momentos e seus contextos, e, assim, os efeitos que suas condições de produção discursiva produziram sobre a materialização dos discursos nos documentos de referência curricular analisados.

Analisar o discurso é fazer escolhas, e muitas foram as que fizemos, em função de nossos objetivos da pesquisa, mas também em função de seus limites. Pontuamos isso para afirmar que há outras observações possíveis de serem realizadas no material analisado, mobilizando-se a própria SG, como outras dimensões da AD.

Ademais, a RMESP possui uma cultura de produção curricular e de ações múltiplas que decorrem dessa produção. Até a presente data, temos conhecimento de ao menos mais três documentos de referência curricular publicados pela Secretaria:

- 2007 - Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I;
- 2016 - Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa;
- 2017 - Currículo da Cidade: Língua Portuguesa.

Assim, esta pesquisa não se esgota nela mesma; antes, apresenta uma possibilidade de reflexão acerca do *corpus* analisado que demanda novas pesquisas sobre a alfabetização como objeto discursivo, seja em relação ao recorte histórico abordado nesta pesquisa, seja em relação aos momentos posteriores a esse recorte, quando a produção curricular recebe os efeitos das diretrizes oficiais nacionais para a produção dos currículos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BARONAS, Roberto Leiser; MANENTI, Regiana Perpétua. Da formação discursiva a Semântica global: breve análise do tema corrupção em programas de governo das eleições presidenciais 2006. *Revista do GEL*, v. 6, n. 1, p. 61-79, 2009.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo. Contexto: 2020.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Summus Editorial, 2012.

COSTA, Felipe de Souza. DA MEMÓRIA: movimentos de -não esquecer- em currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, p. 418-431, 2019.

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.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**: 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: Leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, Campinas: UNICAMP, 1984.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LÚRIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1976.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Conferência proferida durante o Seminário " Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de

Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.

NEVES, Diego Benjamim. **O construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo (1985-1996)** / Diego Benjamim Neves. – Guarulhos, 2020.

PAULA, Luzia de Fatima. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi. São Paulo: Editora Unesp, 2014. Edição do Kindle.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?** Campinas: Pontes. 1990.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990.**/ Mariana Maíra Albuquerque Pesirani; orientação: Émerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2014.

PIETRI, Émerson de. **O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil.** Currículo sem Fronteiras , v. 13, p. 515-537, 2013.

PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 70-83, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/?format=pdf&lang=pt>

POSSENTI, Sírio. **O dado dado e o dado dado**. In: POSSENTI, Sírio. Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 23-31

RECLA, Adriana. **A semântica global e a constituição do ethos discursivo em práticas discursivas indígenas**. Letrônica, v. 5, n. 2, p. 21-36, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO (SP). Programação de Língua Portuguesa 1ª a 8ª séries. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1981.

SÃO PAULO (SP). **Jubileu de prata**: ensino municipal. São Paulo: SME/DOT, 1981b.

SÃO PAULO (SP). Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série (2ª série). São Paulo: SME /DEPLAN, 1985.

SÃO PAULO (Município). Plano de Ação SUPEME: 1986/1988. São Paulo: SME-BES/DEPLAN, 1986.

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.

SÃO PAULO (SP). Visão da área: Português. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1992.

SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo I. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007a.

SÃO PAULO (SP). **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2008.

SILVA, Mariza Vieira. **História da Alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeitos da escolarização. Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Cortez Editora, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.