

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA BENTO DA PURIFICAÇÃO

Das expectativas aos direitos de aprendizagem: uma análise das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa da cidade de São Paulo de 2006 a 2016.

São Paulo

2023

MARIA BENTO DA PURIFICAÇÃO

Das expectativas aos direitos de aprendizagem: uma análise das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa da cidade de São Paulo de 2006 a 2016.

**Versão corrigida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração:

Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Emerson de Pietri.

São Paulo

2023

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

#### Catálogo da Publicação

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

Be Bento da Purificação, Maria  
Das expectativas aos direitos de aprendizagem:  
uma análise das proposições curriculares para o  
ensino de língua portuguesa da cidade de São Paulo.  
/ Maria Bento da Purificação; orientador Emerson de  
Pietri. -- São Paulo, 2023.  
135 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. currículo. 2. Bakhtin. 3. Direitos de  
aprendizagem. 4. Expectativas de Aprendizagem. I.  
de Pietri, Emerson, orient. II. Título.

BENTO, Maria da Purificação. Das expectativas aos direitos de aprendizagem: uma análise das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa da cidade de São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS:

Em primeiro lugar, ao Professor Dr. Emerson de Pietri por acreditar em mim e corporificar palavras em ação com muita amorosidade, fazendo da orientação momento de aprendizagens para a vida.

À minha família pela generosidade ao compreender os tempos de silêncio.

Aos amigos Maria Efigênia e Paulo Simões pelo incentivo que me deram para entrar no mundo da pesquisa.

Às amigas-irmãs Andreia e Wanusa pela amor incondicional com que me presenteiam.

Às Professoras Dra. Silvana Schwab do Nascimento e Maria Helena Bertolini Bezerra por aceitarem compartilhar da leitura do trabalho.

À professora Ana Paula Martinez Duboc pela contribuição generosa e cheia de beleza no momento da qualificação.

BENTO, Maria da Purificação. “Das expectativas aos direitos de aprendizagem: uma análise das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa da cidade de São Paulo”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

## RESUMO

A presente pesquisa aborda os documentos produzidos de 2006 a 2016 como referência curricular para o ensino de língua portuguesa na cidade de São Paulo que se organizam por expectativas ou direitos de aprendizagem. Para proceder à análise formulou-se a seguinte pergunta: Quais distanciamentos e proximidades existem entre as proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo no período de 2006 a 2016? Os objetivos estabelecidos foram: caracterizar as concepções de currículo adotadas nas propostas; observar a constituição histórica dos conceitos “expectativas e direitos de aprendizagem”; identificar as concepções de ensino de língua portuguesa, segundo o princípio das expectativas e dos direitos de aprendizagem, mapear e contrastar os conceitos do Círculo de Bakhtin nas proposições em tela. O procedimento metodológico foi de análise documental, numa abordagem qualitativa que permite usar documentos impressos como objeto de estudo para contrastá-los. Considerando a existência das teorias tradicional, críticas, pós críticas e pós-colonial, recorreu-se às produções de LOPES E MACEDO (2011), SILVA (2003) e GOODSON (2018) para saber em qual ou quais delas estão ancorados os documentos de referência curricular analisados. A análise dialógica do discurso com base no arcabouço teórico de BAKHTIN (2003, 2014 e 2022), a análise do discurso de MAINGUENEAU (2008 e 2017) e AUTHIER REVUZ (1990) revelaram as concepções de ensino de língua e a apropriação dos conceitos do Círculo de Bakhtin nas proposições curriculares. Os resultados da pesquisa evidenciaram que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998) os conceitos de intelectuais do Círculo de Bakhtin e do próprio autor frequentam as propostas curriculares para ensino de língua portuguesa na Cidade de São Paulo, sejam elas mais tradicionais, tecnicistas, numa perspectiva mais instrumental, que orientam um currículo mais controlado e controlável, organizado por expectativas de aprendizagem; seja em um currículo crítico, descolonizado e emancipatório, que intenciona desvelar mecanismos de exclusão e pôr em debate as desigualdades que permeiam a organização da sociedade, estruturadas por direitos de aprendizagem. A investigação demonstrou ainda que as expectativas de aprendizagem são um neologismo curricular, que teve origem nos PCNs e influenciou propostas curriculares de outras redes de ensino. Quanto aos Direitos de Aprendizagem, têm sua gênese no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012) com a pretensão de tornar efetivo o ideal de educação como direito, previsto na Constituição de 1988. Ao término do trabalho percebeu-se que os construtos de Mikhail Bakhtin e dos teóricos do Círculo serviram à elaboração de propostas curriculares completamente distintas em seus propósitos e na projeção identitária dos sujeitos submetidos a elas.

Palavras-chave: propostas curriculares, direitos, expectativas, descolonização do currículo.

BENTO, Maria da Purificação. From expectations to learning of rights: an analysis of the curriculum propositions for Portuguese language teaching in the city of São Paulo. Dissertation presented to the Graduate Program in Education at the Faculty of Education, University of São Paulo as a prerequisite for obtaining a Master's degree.

#### ABSTRACT

The present research addresses the documents produced from 2006 to 2016 as a curricular reference for the teaching of Portuguese language in the city of São Paulo, which are organized by learning expectations or rights. To proceed the analysis, the following question was formulated: What distancements and proximities exist between the curricular propositions for the teaching of Portuguese language in schools of the municipal network of the city of São Paulo in the period from 2006 to 2016? The established objectives were: to characterize the conceptions of curriculum adopted in the proposals; to observe the historical constitution of the concepts "learning expectations and rights"; to identify the conceptions of Portuguese language teaching, according to the principle of learning expectations and rights, to map and contrast the concepts of Bakhtin's Circle in the propositions in question. The methodological procedure was document analysis, in a qualitative approach that allows using printed documents as an object of study to contrast them. Considering the existence of traditional, critical, post-critical and post-colonial theories, we resorted to the productions of LOPES E MACEDO (2011), SILVA (2003) and GOODSON (2018) to know in which or which of them are anchored the analyzed curricular reference documents. The dialogic discourse analysis based on the theoretical framework of BAKHTIN (2003, 2014 and 2022), the discourse analysis of MAINGUENEAU (2008 and 2017) and AUTHIER REVUZ (1990) revealed the conceptions of language teaching and the appropriation of Bakhtin's Circle concepts in the curriculum propositions. The research results showed that since the National Curricular Parameters (PCNs - 1998) the concepts of Bakhtin's Circle intellectuals and the author himself frequent the curriculum proposals for teaching Portuguese language in the City of São Paulo, whether they are more traditional, technician, in a more instrumental perspective, which guide a more controlled and controllable curriculum, organized by learning expectations; or a critical, decolonized, and emancipatory curriculum, which intends to unveil exclusion mechanisms and put into debate the inequalities that permeate the organization of society, structured by learning rights. The research also showed that learning expectations are a curricular neologism, which originated in the PCNs and influenced curriculum proposals from other education systems. As for the Learning Rights, they have their genesis in the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC - 2012) with

the intention of making effective the ideal of education as a right, provided for in the 1988 Constitution. At the end of the work it was realized that the constructs of Mikhail Bakhtin and the theorists of the Circle served to the elaboration of curriculum proposals completely different in their purposes and in the identity projection of the subjects submitted to them.

**Keywords:** curriculum proposals, rights, expectations, decolonization of the curriculum



## Sumário

1 – INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTO CURRICULAR: GÊNESE DE UM PROJETO DE PESQUISA .....	12
2 – CAMINHADA: METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DO CORPUS-17	
2.1 CONHECENDO OS DOCUMENTOS .....	19
2.2 - O Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental.....	20
2.3- O Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – Língua Portuguesa.....	21
2.4 - Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa .....	23
2.5 Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa .....	33
2.5.1 O DOCUMENTO INTRODUTÓRIO DA NOVA REFERÊNCIA CURRICULAR.....	37
2.5.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL – LÍNGUA PORTUGUESA .....	43
3 - CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO .....	52
4 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NAS REFERÊNCIAS CURRICULARES .....	65
4.1 OS REFERENCIAIS E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES .....	65
4.2 Os direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral ....	77
5 – AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR.....	84

6 - OS CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULARES .....	91
6.1 Mikhail Bakhtin em terras brasileiras .....	92
6.2 QUE BAKHTIN APARECE NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR.....	96
6.2.1 BAKHTIN NOS REFERENCIAIS .....	101
6.2.2 - BAKHTIN NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES .....	104
6.2.3 BAKHTIN NOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	114
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
8 - REFERÊNCIAS:.....	129



## **1 - INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTO CURRICULAR: GÊNESE DE UM PROJETO DE PESQUISA**

“A língua, a palavra é quase tudo na vida humana”.

(BAKHTIN, 2003, p. 324).

Em 2012, o prefeito Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores, venceu as eleições para prefeito da Cidade de São Paulo, a coordenadora pedagógica da EMEF CEU Jardim da Conquista, onde eu trabalhava, pertencia aos quadros do partido, foi convidada a dirigir a Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação São Mateus e propôs que eu fizesse parte do governo. Inicialmente trabalhei em um departamento chamado Programas Especiais, cuja finalidade era fomentar atividades culturais nas escolas, providenciar visitas a museus e a outros equipamentos da cidade, implantar programas municipais e federais nas unidades etc. Em minha trajetória como professora, sempre apostei alto no protagonismo dos alunos, planejando o percurso das minhas aulas de modo que os estudantes sempre pudessem manifestar-se, interferir no andamento do aulas, mostrar para mim novos caminhos. Como parte dos quadros técnicos da Secretaria de Educação do município de São Paulo, teria a oportunidade de propor algumas ideias sobre o fazer pedagógico que eu sequer contava para as pessoas.

Sempre imaginei, por exemplo, que uma escola poderia formar, no território onde está situada, uma comunidade de aprendizagem que pudesse ir além do conhecimento formal. Nessa perspectiva, idealizei junto com os profissionais com quem trabalhava um projeto chamado “Pérolas da Casa”, que consistia em mapear todo tipo de talento e saber que houvesse na comunidade escolar, isso incluía de uma boa manicure a um músico clássico. A partir disso, convidamos pessoas para apresentações em eventos e instigávamos as unidades escolares a descobrirem e visibilizarem suas “pérolas da casa”. No final de 2013, no entanto, fui transferida para o departamento pedagógico, com a função de compor a equipe que promovia a formação dos docentes, dos coordenadores e coordenadoras pedagógicas.

A equipe do departamento era, na maioria, composta por professores, era muito entrosada e comprometida. Quando fazíamos encontros com coordenadores (as), éramos recebidos com muita desconfiança e incredulidade ao propormos um novo modelo de formação que, em nada, se assemelhava ao que estavam acostumados, a começar por acabar com a ideia de formar os coordenadores(as) para serem multiplicadores, ao contrário disso, nossa proposta era formar os professores(as) em horário de serviço, com dispensa do trabalho na escola.

No final de 2013, foi lançada uma reforma educacional chamada Programa de Reorganização Curricular e Administrativa - Mais Educação São Paulo com o intuito de reorganizar o currículo e a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, sob o comando de César Russo Callegari. A reforma pautava-se em quatro princípios essenciais: “qualidade social do ensino e da aprendizagem, sistema democrático da gestão pedagógica aliada a uma ampla formação de educadores e planejamento de atendimento à demanda.” (SME/DOT, 2014, p.2). Uma das novidades foi a divisão do Ensino Fundamental II em três ciclos: Alfabetização (1º ao 3º ano) Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9ºano). As concepções de formação e de currículo dos documentos lançados para alicerçar a reforma diferiam muito daquelas dos oito anos do governo anterior.

No início de 2014, a Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação de São Mateus teria um obstáculo a superar: o Programa Mais Educação sofreu resistência por parte de coordenadores (as) e diretores (as). Na primeira reunião fui incumbida de apresentar parte dos fundamentos do Programa. Sob muitos olhares desconfiados, outros raivosos, vários indiferentes tentei demonstrar que muitos dos princípios do Programa já apareciam em John Dewey, no movimento escolanovista dos pioneiros da educação e principalmente na gestão de Paulo Freire, quando foi Secretário de Educação da Cidade de São Paulo.

Em junho de 2014, as 13 equipes das divisões pedagógicas foram convidadas a escrever uma proposta curricular para subsidiar a reforma. Constituíram-se grupos de trabalho para iniciar as discussões e a escrita de um documento intitulado Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, que traria os pressupostos da construção dos direitos de aprendizagem do ensino fundamental. Desse processo participaram apenas as equipes das divisões pedagógicas e a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação.

Realizamos várias reuniões para combinar aquilo que chamávamos de “princípios inegociáveis” em um currículo para os alunos da rede municipal de ensino, na sua grande maioria, pertencentes às classes populares. Dentre eles: o caráter crítico, emancipatório e descolonizador; a interdisciplinaridade; a autoria docente e discente; a avaliação para a aprendizagem e uma educação realmente transformadora pautada nos direitos de aprendizagem. Desses encontros resultou um documento-base: “Ciclo interdisciplinar como direito: sua criação coletiva” a ser discutido com professores coordenadores e professores nos “Encontros Regionais para Construção dos Direitos de Aprendizagem”. Cada diretoria pedagógica ficou encarregada de organizar esses encontros que deveriam ter professores das diversas disciplinas e coordenadores (as) pedagógicos (as) para conhecer o documento e fazer sugestões.

A partir da intervenção de todos os docentes e coordenadores (as) da cidade foram elaborados “Os Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” que vieram a público em 2015 para ser a base da construção dos documentos de cada componente curricular. O desafio de 2015 era a construção de documentos por disciplina. Mais uma vez, organizaram-se grupos de trabalho por disciplina, que tinham como participantes profissionais das equipas das divisões pedagógicas, com a assessoria de um profissional oriundo de Universidades, para cada disciplina. Havia uma orientação de que o protagonismo da produção fosse dos professores (as). Dada minha formação, integrei o grupo de Língua Portuguesa.

Seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação, em 2015 deveriam ser realizados cursos com os professores (as) para debater temas relevantes e dar sugestões para a escrita final dos currículos de cada disciplina. Na Diretoria Regional de Educação de São Mateus (DRE São Mateus) foram criados dois polos que juntos atenderam mais de 1400 docentes a fim de contemplar todas as disciplinas. Como as equipas da divisão pedagógica eram insuficientes para atender a demanda, convidaram-se professores (as) parceiros(as) que ministravam os cursos em conjunto com as equipas. Tais professores(as) poderiam integrar a equipa de formadores por dois caminhos: eram selecionados a partir de análise de um currículo entregue na Divisão Pedagógica ou por se destacarem nos momentos de formação. Os parceiros da DRE São Mateus participaram ativamente da elaboração de todas as pautas formativas e de encontros com os assessores na Secretaria Municipal de Educação. Outra iniciativa era a organização de cursos específicos para a equipa da Divisão Pedagógica e os formadores-parceiros.

No início de 2016 foi apresentada a primeira versão dos documentos de cada componente curricular e mais uma vez os professores (as) foram chamados a opinar em seminários organizados pelas equipas das divisões pedagógicas. As intervenções dos docentes foram encaminhadas para a Secretaria de Educação que incumbiu os grupos de trabalho e os assessores das modificações. Por fim, no segundo semestre, os assessores de cada disciplina realizaram encontros com os docentes para que a rede tomasse contato com o que havíamos produzido juntos.

Importante destacar que os documentos disciplinares tinham dois discursos fundantes: descolonização do currículo e a aprendizagem vista como direito de todos /as estudantes, o que marca uma oposição essencial em relação ao currículo da gestão anterior cuja base eram as expectativas de aprendizagem.

Ingressei na rede de ensino da prefeitura de São Paulo em fevereiro de 2008, na vigência de um currículo pautado no “Programa Ler e escrever: compromisso de todas as áreas” e nas expectativas de aprendizagem. Egressa da rede estadual e particular, não tivera nenhuma vivência com os pressupostos do currículo municipal. Ao solicitar orientações de como fazer o plano de ensino, recebi como resposta que teria que ler dois documentos: “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental” e “Orientações curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem - ensino fundamental II – língua portuguesa”. O primeiro continha sugestões de condução de aula de leitura, tabelas de controle de leitura realizadas pelos alunos(as), planilhas para registro de sondagens e avaliações diagnósticas e como o próprio nome indicava, tinha como objetivo atingir melhores resultados em leitura e escrita. O segundo tinha uma lista daquilo que se denominava expectativas de aprendizagem, divididas em gerais (para todo o ciclo) e outras mais específicas para cada ano do ciclo II (correspondente à antiga 5ª a 8ª série) e muitas fichas de controle de leitura, de avaliação de produções textuais, planejamentos pormenorizados de sequências didáticas. Elaborar o plano de ensino consistia em selecionar quais das expectativas específicas seriam priorizadas ao longo do ano e demonstrar como elas seriam avaliadas.

A partir de 2014, ocupando o cargo de Assistente Técnica de Educação na DRE São Mateus tive a oportunidade de participar da elaboração de um currículo cuja proposta era deslocar o eixo das expectativas para os direitos de aprendizagem, que dentre outras coisas acreditava na intelectualidade do professor e no protagonismo dos estudantes através da autoria e, portanto, estabelecia uma contradição de princípios, de convicção quanto ao que deve ser um currículo para alunos da classe trabalhadora. Vivenciei e pude ver inscrito em um texto curricular, que se propunha emancipador, questionador dos cânones vigentes e do saber eurocentrado e ancorado no modelo de educação baseado na Pedagogia de Paulo Freire, viver essa experiência foi também reproduzir essa proposta para os professores da rede como formadora.

Essas aprendizagens promoveram um encontro muito precioso entre a professora questionadora, cuja voz ecoava apenas na sala de aula, com uma formadora, cuja voz foi amplificada e ouvida por outros colegas de profissão nos momentos formativos.

Algo muito marcante na minha trajetória como professora, a quem cabia executar uma proposta curricular baseada nas expectativas de aprendizagem e como participante da elaboração de um currículo sustentado nos direitos de aprendizagem, foi o fato de ambos empregarem apropriações de conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin, como gêneros de

discurso, por exemplo. Em se tratando de propostas tão díspares, desperta curiosidade saber como essa teoria pode ancorá-las e concretizá-las na prática.

Findo o governo Fernando Haddad, em 2016, julguei dever participar do processo seletivo para o mestrado na Universidade de São Paulo (USP) no início de 2017, a fim de aproveitar toda a valiosa e produtiva experiência como formadora e participante da elaboração de um currículo para adentrar no universo da pesquisa, já que muitas inquietações, faziam “cabriolas” na minha cabeça de educadora: quais práticas levariam a descolonizar o currículo de Língua Portuguesa? O que representa um currículo pautado nas expectativas de aprendizagem e outro nos Direitos de Aprendizagem? Que concepções subjazem a uma e outra abordagem? Qual é o papel da ideologia nos dois currículos? Que bases teóricas são usadas em um e outro? Haveria pontos comuns. Essas inquietações transformaram-se em “ideias fixas”; para respondê-las, só havia um caminho: a pesquisa. Como pesquisadora, acomodei minhas “cabriolas” na pergunta:

**Quais distanciamentos e proximidades existem entre as proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo no período de 2006 a 2016?**

**Dessa pergunta derivaram os seguintes objetivos desta pesquisa:**

- **Caracterizar as concepções de currículo adotadas nas propostas: Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental; Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – língua portuguesa; Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem ensino fundamental II -língua portuguesa; Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (documento introdutório); Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e Autoral - língua portuguesa.**
- **observar a constituição histórica dos conceitos expectativas e direitos de aprendizagem;**
- **identificar as concepções de ensino de língua portuguesa segundo o princípio das expectativas e dos direitos de aprendizagem;**
- **mapear e contrastar os conceitos de base bakhtiniana nos currículos em tela.**

Os documentos curriculares analisados nesta pesquisa tiveram diferentes formas de elaboração, contaram com modos diversos de efetivar a participação dos educadores, foram construídos com distintas expectativas quanto ao projeto de sociedade, de indivíduo e cidadão



que estão sempre presentes em cada proposta curricular. Em comum, contemplam uma dimensão hierárquica, porque tiveram origem na Secretaria de Educação do município de São Paulo, para serem postos em prática nas salas de aula como projeto de educação. No que tange à língua portuguesa, exploraram as teorias de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), parecem consolidadas e inquestionáveis quando o assunto é o ensino da língua portuguesa, tal como proposto nos documentos de referência curricular para a escola básica pública do município de São Paulo.

Ademais, qualquer investigação sobre proposições curriculares não pode desconsiderar que currículo, cultura e ideologia são indissociáveis. Há que se pensar sobre que parte da cultura foi selecionada, porque e qual é a vinculação das propostas curriculares com a/as ideologia/as, do ponto de vista da relação entre dominadores e subalternizados, da associação entre poder e interesse, imanentes às relações sociais, da explicação das divisões sociais com base na luta de classes ou pela ótica do cerceamento da voz e dos direitos das minorias. Essas questões podem ser observadas nas linhas ou entrelinhas de documentos curriculares, sobretudo depois da emergência da Sociologia da Educação, que colocou currículos escolares em debate. Moreira e Silva (1994) afirmam que há muito já se pode falar em uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Os Estudos Culturais lançaram um novo olhar sobre as relações entre cultura, sociedade, política e poder, e, é também nessa direção que as teorias críticas, pós-críticas e pós-coloniais lançarão novos focos de discussão proporão novas categorias de análise e novas explicações para os complexos fenômenos políticos, sociais e culturais as quais são incorporadas aos debates sobre currículo. Os pressupostos dessas teorias podem aparecer nos currículos como postura política claramente colocada ou como discurso representado por expressões como apreço pela diversidade e valorização das identidades e das diferenças, em projetos educacionais de governos com bases políticas de caráter progressista ou (neo) liberal.

## **2 – CAMINHADA: METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DO CORPUS**

E assim, sem a ninguém dar parte da sua intenção, e sem que ninguém o visse, uma manhã antes do dia, que era um dos encalmados de julho, apercebeu-se de todas as suas armas, montou-se no Rocinante, posta a sua celada feita à pressa, abraçou a sua adarga, empunhou a lança, e pela porta furtada de um pátio se lançou ao campo, com grandíssimo contentamento e alvoroço, de ver com que felicidade dava princípio ao seu bom desejo. (Cervantes, 2005, p.26)

Como essa pesquisa pretende analisar documentos curriculares, será utilizada uma abordagem qualitativa na qual a pesquisadora propõe-se a leitura minuciosa dos textos a fim apontar proximidades ou distanciamentos entre eles.

De acordo com Minayo (2002. P.21) a pesquisa qualitativa:

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

O universo dos significados pressupõe leitura atenta, escuta do texto por meio das palavras, atitude reflexiva e investigação aprofundada, para interpretar a realidade que se mostra concretamente, a partir das propostas curriculares selecionadas para exame, exclusivamente na sua forma impressa, portanto, para os interesses da presente pesquisa, será utilizada a análise documental. Para Cellard (2008, p.296) “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”. Os currículos de que tratamos são “vestígios” de um passado muito próximo, mas, dado que se pretende fazer um rico trabalho de sondagem dos discursos por eles veiculados, da materialidade dos textos, a proximidade temporal não se traduz obstáculo para a pesquisa.

Na sua forma escrita currículos são documentos oficiais, “permitem conclusões sobre o que seus autores ou instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer” (Flick, 2013, p. 125) e prestam-se a este tipo de análise porque portam significados, crenças e valores advindos de espaços de poder que podem determinar qual conhecimento será validado nas escolas, que papéis de professor e aluno são esperados, que parte da Cultura foi selecionada para integrar a formação das pessoas, que aportes teóricos ratificam as escolhas feitas pelos elaboradores, que conteúdos ideológicos implícitos ou explícitos podem ser percebidos, enfim, sob um olhar mais atento, uma gama de possibilidades se descortina, entretanto, o problema de pesquisa proposto deve guiar o caminho para as questões de interesse.

A análise Dialógica do Discurso (ADD) é uma expressão criada pela pesquisadora bakhtiniana Beth Brait para caracterizar as leituras e possibilidades de operar os conceitos de Mikhail Bakhtin em uma perspectiva teórica e analítica. A pesquisadora, entende que o pensamento analítico discursivo de Bakhtin se diferencia daquele de autores franceses como Pecheux, Maingueneau e outros cuja intenção era propor claramente uma metodologia para analisar discursos. O autor russo e os companheiros do Círculo tinham como horizonte a criação de uma Filosofia da linguagem. Com todas as ressalvas Brait vê na densa teoria de Bakhtin, uma frutífera ADD, mas reconhece que: “ninguém em sã consciência poderia dizer

que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso (..) entretanto não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, umas das maiores contribuições para o estudo da linguagem” (BRAIT, 2018, P. 9). As ferramentas teóricas da filosofia bakhtiniana, serão utilizados nessa pesquisa para confrontar as propostas curriculares a serem analisadas. Dentre essas ferramentas, destaque-se o dialogismo, que permite olhar para discursos dentro de discursos, o que é muito pertinente quando se trata de currículos, que sempre são construídos a partir das contribuições de várias áreas das ciências humanas e de outros textos curriculares.

A análise do discurso de base francesa estará presente com Dominique Maingueneau e Jacqueline Authier-Revuz, sobretudo com a teoria do interdiscurso que se aproxima de dialogismo. Desses autores será útil para a investigação das proposições curriculares os conceitos de universo, campo e formação discursiva, além heterogeneidade mostrada e constitutiva, por meio dos quais é possível esquadrihar e reconhecer discursos em simbiose com discursos. Para Revuz, (1990, p.29) “na afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções dos discurso, da Ideologia e do inconsciente que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a linguística, esquecer.”

De Maingueneau deve-se ressaltar que há “um primado do interdiscurso sobre o discurso”, isso porque é no interdiscurso que se reconhece não poder haver nunca a originalidade como essência. Todo discurso encerra em si um já dito. Para o autor “um discurso é uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2016,p.15). Como a pergunta de pesquisa dessa investigação é observar proximidades e distanciamentos entre as referências curriculares de 2006 a 2016 análise dialógica do discurso e a análise do discurso, permitirão tanto olhar para s formações dos discursos comparativamente quanto historicamente.

## **2.1 CONHECENDO OS DOCUMENTOS**

Em 2006 Gilberto Kassab, do então Partido da Frente Liberal (PFL), assumiu a cidade de São Paulo como prefeito, para seu primeiro mandato após a renúncia de José Serra, que se candidatara ao governo estadual. Em 2008, foi reeleito e permaneceu no cargo até 2012. Eleito em 2012, Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT) exerceu o cargo de 2013 a 2016. A longo desses dez anos, esses governantes e seus partidos manifestaram sua visão de educação por meio da discussão e implementação de propostas curriculares as quais passamos a apresentar.

O primeiro documento a ser considerado é o “**Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental** (2006), concebido e publicado ainda na gestão José Serra. Como desdobramento dessa proposta curricular, também em 2006, divulgou-se para os professores da rede municipal o **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Destaque -se a opção da administração de publicar um documento com orientações gerais e outro específico por disciplina. Outro documento em tela e do qual esta pesquisa se ocupará mais detidamente são as **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa** (2007) sob a gestão do prefeito Gilberto Kassab. Por fazerem parte de uma política curricular integrada, serão descritos os três documentos, com a ressalva de que os Referenciais merecerão menos destaque, ao passo que as Orientações Curriculares, foco desse trabalho, farão jus a um maior detalhamento. Reitere-se que todos fazem parte de uma única proposta curricular.

## **2.2 - O Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental**

Tem 69 páginas, em encadernação brochura, à semelhança de um caderno; mede 21 cm de largura por 26 de altura e capa na cor verde, divide-se em 9 partes, a saber:

- Prioridade para a leitura e a escrita – meta da política educacional;
- Carta aos professores, professoras e coordenadores pedagógicos;
- Concepções de leitura que orientam este referencial;
- Como se realiza a mediação entre o texto e o estudante leitor?
- O que cabe ao professor realizar antes da leitura do texto?
- O que cabe ao professor realizar com sua turma durante a leitura (autônoma ou compartilhada)?
- O que cabe ao professor realizar com sua turma depois da leitura de um texto;
- Como organizar a escola para implementar este referencial?
- Para saber mais: bibliografia comentada;

Após o sumário, há uma carta de apresentação na qual o Secretário de Educação José Aristodemo Pinotti afirma que o “material impresso faz parte do programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal cuja meta é “reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização”. (SME/ DOT,2006a p.6) A justificativa para implantação da política curricular

é uma pesquisa do Ibope em conjunto com a ONG Ação Educativa, realizada em 2005, que, segundo a carta, aponta até 30% de alunos que não escrevem de acordo com as convenções; há também um dado da própria Secretaria de Educação indicando que 12% de estudantes repetem no final no Ciclo I. Ainda nesta carta, o leitor é informado de que o programa contará o apoio dos projetos “Toda força ao 1º ano”, “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II”.

Em um texto destinado aos coordenadores e professores, afirma-se que os estudantes não estão chegando ao ciclo II dominando a escrita adequadamente, razão pela qual todas as áreas do conhecimento envolver-se-ão na aquisição da fluência leitora e domínio da escrita a partir dos **“gêneros de texto das esferas escolar, de divulgação científica, jornalística e literária.”** (SME/DOT, 2006a p. 7). Uma rápida análise dos títulos do sumário mostra que a proposta apresenta prescrições muito explícitas, verdadeiros receituários, prevendo uma execução tácita de instruções por parte do educador, o que se confirma pelo uso do advérbio de modo “como” que aparece em títulos do sumário, no interior do livro e pelo uso de verbos no imperativo: “procure, organize, localize”. Observem-se as instruções na seção: **como desenvolver a habilidade de leitura:**

1. Antes de iniciar o trabalho, **procure** levantar suas hipóteses a respeito dos conhecimentos que supõe que a turma já dispõe a respeito do assunto ou do próprio texto. Essa reflexão possibilita construir um repertório possível de intervenções didáticas.
2. Ao longo da conversa a respeito do assunto, **procure** não ratificar nem negar o que os estudantes falam, mas retomar, registrar, confrontar. É importante deixá-los à vontade para falar, anotar e organizar seus saberes para atividades posteriores.
3. **Organize** o registro do que os estudantes falam a respeito do assunto agrupando os dados ou ideias segundo as categorias de análise da disciplina.

(SME/DOT, 2006a, grifos nossos, p. 14)

O documento tem uma estrutura na qual se apresenta uma habilidade e em seguida as orientações de como desenvolvê-la. Há ainda modelos de planilha para elaboração de avaliação diagnóstica de leitura e para indicar em cada disciplina os gêneros utilizados pelo professor. Para cada um deles o docente deve indicar (A) para leitura realizada de forma autônoma ou (C) para compartilhada.

### **2.3- O Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – língua portuguesa.**

Essa proposta curricular foi lançada em 2006, tem as mesmas medidas do anterior, 87 páginas, capa azul e está dividido em 7 títulos e 10 subtítulos:

- Apresentação;

- Concepção de leitura da área de língua Portuguesa;
- Gêneros discursivos e tipologias textuais (subtítulo: Gêneros do discurso);
- Textos literários (subtítulos: primeiros, passos, como abordar textos literários, poesia, crônica, conto)
- Textos não ficcionais (subtítulos: autobiografias e biografias, textos expositivos);
- Textos jornalísticos (subtítulos: reportagem, editorial);
- Bibliografia.

Em uma carta ao professor, o Secretário Alexandre Alves Schneider anuncia o impresso como parte integrante do Programa Ler e Escrever, acrescentando que deverá ser utilizado também para o ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a finalidade de “inserir todos os alunos em uma comunidade de leitores e escritores”, importante salientar a afirmação do secretário de que a elaboração do material foi feita por grupos de referência de cada área do conhecimento. O texto de apresentação ratifica que a responsabilidade pelo desenvolvimento da competência leitora e escritora é de toda a escola, e que, por essa razão, foi editado um caderno de orientações didáticas para cada área do conhecimento:

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos **gêneros de texto** entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler. Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área no ano do ciclo. É preciso lembrar **que os gêneros, por si mesmos, não são conteúdos, e sim ferramentas** que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Assim, cabe a cada área definir no planejamento os textos e os suportes que serão trabalhados, bem como os objetivos a serem atingidos em cada momento de leitura. ((SME/DOT, 2006b, grifos nossos, p.7)

As duas propostas colocam os gêneros textuais, a partir da apropriação do conceito de gêneros de discurso, proposto pelo russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2003) como ferramentas para levar os estudantes a atingirem proficiência leitora e escritora, o que instiga a verificar se os outros textos curriculares em análise nessa pesquisa percorrerão esse caminho. No documento, recomenda-se aos docentes pensar nos gêneros frequentes em cada área do conhecimento e seus suportes, bem como delimitar a que esfera pertencem e selecionar outros que não foram ainda utilizados, mas já foram ou podem ser aproveitados nos anos seguintes.

Seguindo o modelo da proposta anterior, deparamo-nos com instruções iniciadas pelo advérbio de modo *como* (Como organizar uma rotina de leitura com os alunos do ciclo II;

“Como trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever ...”(SME/DOT, 2006b . p. 9-12) o que já denota um currículo bastante padronizado, que leva às últimas consequências a ideia de prescrição, receita. Mais uma vez o modo imperativo explícito (reúna, discuta, converse, p. 29) ou modalizado por meio do infinitivo dos verbos (...é interessante enfatizar, p. 30) será bastante frequente. O caráter imperativo do texto é potencializado por tópicos que determinam o que o professor deve fazer antes, durante e depois da leitura. Vale registrar que há uma preocupação nos documentos quanto a dizer ao professor o que fazer, em uma clara intervenção dos gestores de educação do município na condução da aula. Não se pode deixar de perceber uma generalização negativa quanto à percepção da formação dos profissionais da rede. Em uma análise das expectativas de aprendizagem para a área de história, Paulilo (2013, p. 99) diz:

Esses textos constroem o leitor-docente dizendo-lhe o que fazer como se suspeitassem de sua escassa formação e experiência. Por um lado, trata-se de um modo usual de dar eficácia ao que foi pensado como necessário para a transmissão de conhecimentos. Entretanto, é igualmente um meio de fixar uma fórmula de trabalho.”

Esse tipo de discurso está balizado em uma constante e longeva discussão sobre a precariedade da formação do magistério brasileiro, nesse caso a indicação de procedimentos, feita de maneira tão clara, pode ser associada ao argumento do fracasso escolar que justificou a implantação do Programa Ler e Escrever. O detalhamento excessivo de rotinas a serem seguidas pelos educadores evidenciam uma preocupação com a eficácia da política curricular, com o desejo de que a proposta seja implementada de maneira muito rígida para não dar margem aos docentes para outras formas de ação. Parece que, no entendimento do governo municipal, o fracasso dos estudantes em leitura e escrita está diretamente ligado ao despreparo docente, por isso a proposta curricular precisa ter indicações muito precisas de como conduzir a rotina das aulas, a fim de que os baixos índices de proficiência leitora e escritora sejam revertidos.

#### **2.4 - Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**

O documento **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa**, foi publicado em 2007 na gestão do prefeito Gilberto Kassab, com a Secretaria Municipal de Educação ainda sob o

comando de Alexandre Alves Schneider e tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais(1998) um de seus documentos orientadores.<sup>1</sup>

Os conteúdos propostos no presente documento, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estão organizados em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, articuladas ao eixo “USO” e prática de análise linguística, relativa ao eixo “REFLEXÃO. (SÃO PAULO, 2007, grifos do autor, p.39)

Seguindo o modelo gráfico dos outros documentos que integram a proposta curricular da gestão Serra/ Kassab, tem encadernação brochura, mede 20 cm de largura, por 26 de comprimento, à semelhança de um caderno, na cor azul celeste com imagens de crianças, livros, cenas de escola em marcas d’água; tem 155 páginas e foi publicado pela Imprensa Oficial. Está dividido em 5 partes, com 45 subtítulos, mais bibliografia e anexos. Na parte 1, apresenta-se o Programa de Orientação Curricular; na 2, os fundamentos legais; na 3, trata-se das finalidades do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental; na 4, detalham-se as expectativas de aprendizagem; e, finalmente, a parte 5 traz orientações metodológicas, planejamentos e exemplos de como trabalhar com análise e reflexão sobre a língua, padrões de escrita, descrição gramatical e variações linguísticas. Mais uma vez, há uma carta de apresentação do Secretário de Educação.

A carta do Secretário de Educação Alexandre Alves Schneider é de um enunciador que fala a partir de uma posição política, ocupante de um espaço que lhe confere poder e o autoriza a proferir um discurso institucional, o que nos remete à dimensão hierárquica dos currículos oficiais. Ao ler a carta, o educador saberá estar diante de um texto que tem a intenção de interferir na sua práxis, porque no contexto da enunciação está a Secretaria de Educação do município.

Em que pese o fato de o signatário do documento ser o responsável pela pasta da Educação, este anuncia não ser o autor daquilo que apresenta aos educadores, afirma ter havido um processo de escrita que contou com “especialistas de diferentes áreas de conhecimento, coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica” (SME/DOT, 2007, p.5). Do processo de elaboração fez parte ainda uma “primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação” (atuais Diretorias de Educação). Posteriormente, o documento foi submetido à análise dos professores da rede. Toda

---

<sup>1</sup> Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) inauguram um novo momento do debate curricular no país pleiteando construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental (Brasil, PCN, 5ª a 8ª série, p. 9).



essa construção coletiva, levou à elaboração do documento que “orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal” (idem). Em outro trecho, a carta faz referência à necessidade de articular o documento com os resultados da “Prova São Paulo”, avaliação externa que foi criada concomitantemente ao Programa Ler e Escrever- prioridade na escola Municipal do qual faz parte as Expectativas de Aprendizagem. A explícita menção a uma prova externa que avaliará os alunos da rede municipal coloca esse currículo sob intenso controle.

Aliada a uma organização de conteúdos e procedimentos que não deixa margem para a autonomia pedagógica do professor, percebe-se estar diante, mais uma vez, de clara intervenção dos gestores municipais nos processos de ensino, por meio de um currículo fortemente marcado por uma relação de poder bastante assimétrica, que marca nitidamente a posição dos gestores, dos professores e dos alunos na experiência com a proposta.

O documento fez parte de um estruturado Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, que propôs as expectativas de aprendizagem, (uma lista codificada, extensa que mescla, na formulação, habilidades e conteúdos detalhados para cada disciplina que deveriam “organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas” (SME, 2007, p. 10). De acordo com o texto de apresentação, o Programa objetiva “contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender relativamente a cada área do conhecimento” (idem).

Na introdução há um brevíssimo histórico da educação pública brasileira e municipal, focalizando as diferenças entre a organização escolar seriada e por ciclos, destacando o caráter altamente excludente da primeira em relação à possibilidade inclusiva e democrática dos ciclos. O texto ressalva ainda que a organização por ciclos pode promover um tipo diferente de exclusão, na medida em que há o risco de as crianças serem aprovadas sem o conhecimento necessário e salienta que o papel da escola é a construção de um espaço de vivência e convivência democrática e concomitante de construção e divulgação de conhecimentos, ao lado da necessidade de transformar as condições de vida dos estudantes. Fica claro que o documento dá ênfase ao conhecimento escolar e reconhece que uma trajetória de escolarização eficaz é meio de ascensão social. Na época, o ensino municipal estava organizado em dois ciclos de quatro anos (1º ao 4º ano do ciclo I e 1º ao 4º ano do ciclo II) com possibilidade de retenção no 4º ano do ciclo I e 4º ano do ciclo II (antiga 8ª série). As escolas realizavam conselhos de classe a cada semestre para análise dos resultados do processo de avaliação interna.

Para “educar para o sucesso”, o documento propõe que as metas explicitadas nos projetos pedagógicos das escolas, levem em conta as expectativas de aprendizagem e alia

expectativas a competências. No caso de Língua Portuguesa, com especial ênfase, para as competências leitora e escritora, já contempladas em dois documentos específicos publicados no ano de 2006: o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental”, específico para a disciplina de Língua Portuguesa e outro com o mesmo nome para ser referência para todas as áreas de conhecimento, integraram o Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, no qual se inserem três projetos: “Toda a força ao primeiro ano” (TOF), “Projeto Intensivo do Ciclo I” (PIC) e “Ler e escrever em todas as áreas no ciclo II”.

Competências e habilidades é um discurso que aparece nas Orientações Curriculares, embora não estejam referenciadas teoricamente nos textos introdutórios, nem estejam presentes na bibliografia, os autores que as embasam. As expectativas de aprendizagem alinham-se com pressupostos teóricos das habilidades e competências e pressupõe um detalhamento que permite o controle do desempenho dos alunos, além de focalizar neles a responsabilidade pela aprendizagem, já que é um rol de prescrições que dizem respeito ao que se “espera que os estudantes aprendam em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade” (SME/DOT,2007, p. 10). O documento esclarece que “em cada ano as expectativas recebem formulação e números próprios, mas se reportam às mesmas “competências e habilidades” referidas na redação original.” (id. p.53).

Tem como fundamento teórico para o ensino de língua portuguesa a produção do filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo e dos estudiosos de sua obra como João Wanderley Geraldi, Ângela Paiva Dionísio e Luiz Antônio Marcuschi, produção que pode ser colocada em uma perspectiva de análise da linguagem chamada sociointeracionista. Conceitos bakhtinianos como *esferas de circulação*, *dialogismo* e *gêneros do discurso* são recorrentes no texto. Outra presença marcante são os autores da Pedagogia da Leitura (Jean Foucambert, Ângela Kleiman e Alberto Manguel) o que tem relação com o forte apelo no documento para a aprendizagem da leitura, já implementada por meio dos Referenciais de expectativas para as competências leitora e escritora, como parte do “Programa Ler e Escrever; compromisso de todas as áreas” .

Na parte 3, encontram-se 89 expectativas gerais, sempre antecedidas pela letra P (Português), para as modalidades leitura, produção escrita, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem; escuta/produção oral, padrões de escrita, descrição gramatical e variação linguística distribuídas conforme a ilustração a seguir:

Figura 1- Quantidade de expectativas gerais nas Orientações Curriculares.

Leitura	expectativa 1 a 23
produção escrita	expectativa 24 a 28
análise e reflexão sobre a língua e a linguagem	expectativa 29 a 47
escuta/produção oral	expectativa 48 a 70
padrões de escrita	expectativa 71 a 82
descrição gramatical	expectativa 83 a 87
variação linguística	expectativa 88 e 89

Fonte: elaborada pela autora

Essas expectativas gerais vão sendo retomadas, em cada ano do ciclo de acordo com o gênero textual a ser ensinado e a esfera de circulação social desses gêneros, conforme exemplificam as figuras 2 e 3.

Figura 2 - Desdobramento das expectativas por ano no ciclo II

Expectativa geral	1º ano do ciclo II do Ens. Fundamental	2º ano do ciclo II do Ens. Fundamental	3º ano do ciclo II do Ens. Fundamental	4º ano do ciclo II do Ens. Fundamental
Leitura	<b>P55</b>	<b>P54</b>	<b>P44/P62</b>	<b>P66</b>
	<b>Esfera literária canção</b>	<b>Esfera literária Cordel</b>	<b>Esfera literária crônica/poema visual</b>	<b>Esfera literária Poema</b>
P5. Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 3 – Desdobramento das expectativas por ano no ciclo II.

Expectativa geral.	1º ano do ciclo II do Ens. Fundamental	2º ano do ciclo II do Ens. Fundamental	3º ano do ciclo II do Ens. Fundamental
Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem	<b>P11</b>	<b>P63</b>	<b>P34</b>
	<b>Esfera escolar Biografia</b>	<b>Esfera literária cordel</b>	<b>Esfera jornalística Notícia/ reportagem</b>
P40. Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos	Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos	Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos	Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos

Fonte: elaborado pela autora

Como se pode observar, as expectativas se repetem a cada ano do ciclo com mudanças na esfera da atividade humana nas quais os gêneros do discurso são criados e circulam, ou muda

o gênero a ser considerado para determinada expectativa. Dessa forma, o estudante toma contato com a mesma expectativa em diferentes momentos da escolarização; isso caracteriza a ideia de um *currículo em espiral*, conforme a teoria de Jerome Seymour Bruner (Lopes e Macedo, 2011, p. 113/114)

A parte 4 do documento curricular detalha minuciosamente, ano a ano, as expectativas de aprendizagem para cada esfera e gêneros do discurso, dividindo-as nos eixos: leitura; produção escrita; análise e reflexão sobre a língua e a linguagem; escrita/ produção oral. As expectativas relacionadas a padrões de escrita, descrição gramatical e variação linguística sempre aparecem no último quadro e não estão relacionadas às esferas ou gêneros, porque tratam de conteúdos bem específicos da gramática da língua como pontuação, acentuação e ortografia, por exemplo. Ao lado de cada uma, há a letra P, com números colocados em sequência crescente. Há também um “quadro síntese” que especifica os gêneros discursivos selecionados para cada ano.

Como precisam ser desenvolvidas em uma progressão, as expectativas aparecem com números diferentes, em diferentes anos do ciclo, além de haver uma aumento gradativo da quantidade delas, há também um detalhamento exaustivo dos gêneros a serem estudados em cada ano em sequências didáticas, projetos, atividades permanentes ou ocasionais e para cada um deles é estabelecido um rol de expectativas.

O quadro a seguir contém a quantidade de expectativas para cada ano do ciclo II:

Quadro 1 – Quantidade de expectativas para cada ano do ciclo II.

<b>1º ano do ciclo II do Ens. Fundamental</b>	<b>2º ano do ciclo II do Ens. Fundamental</b>	<b>3º ano do ciclo II do Ens. Fundamental</b>	<b>4º ano do ciclo II do Ens. Fundamental</b>
P1 a P 96	P1 a P101	P1 a P106	P1 a P109

Fonte: elaborado pela autora

As expectativas apresentam uma oração em que aparece um verbo de ação que indica um processo cognitivo e um conteúdo. Todas são organizadas com essa configuração, por exemplo para o 1º ano do Ciclo II indica-se o gênero biografia, inserido em uma esfera chamada escolar. As primeiras expectativas para o eixo leitura são desse gênero:

P1 Relacionar a biografia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).

P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

P3 Recuperar informações explícitas.

P4 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.

P5 Articular os episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão. P6 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.

(SME/DOT, 2007, p. 64)

Assumindo um caráter bastante regulatório das ações docentes, em uma clara busca pela eficácia, as Orientações Curriculares definem previamente as esferas de circulação e os gêneros a serem abordados em cada ano do Ciclo, o que se pode conferir no quadro retirado do documento:

Figura 4 – gêneros a serem abordados em cada ano do ciclo II nas modalidades escrita e oral.

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em seqüências didáticas ou projetos			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Modalidade escrita / oral	Escolar	Biografia / Depoimento	Artigo de divulgação científica / Exposição oral	Verbetes de enciclopédia / Exposição oral	Relato histórico / Exposição oral
	Jornalística	Entrevista	Resenha / Comentário	Notícia, reportagem / Notícia televisiva e radiofônica	Artigo de opinião / Comentário
	Literária (prosa)	Conto / Causo	Histórias em quadrinhos e tiras / Piadas	Crônica / Relato de fatos do cotidiano	Teatro
	Literária (verso)	Canção	Cordel	Poema visual / Rap	Poema
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação / Debate	Requerimento e carta de solicitação, de reclamação / Solicitação, reclamação	Estatuto / Debate regrado	Currículo / Entrevista profissional

(Fonte: SME/DOT – 2007, p. 50)

A parte 5 da proposta destina-se a orientações metodológicas para o professor implementá-la, com sugestão de realização de diagnósticos a partir de instrumentos de avaliação, cujos dados devem ser organizados em fichas. Os modelos das fichas encontram-se no documento. Há um item para explicar cada uma das esferas de produção/circulação de textos (escolar, jornalística, vida pública/profissional e literária). Para o diagnóstico de leitura sugere-

se uma atividade de reconto com o gênero fábula e o planilhamento dos resultados em uma ficha de leitura.

Os estudantes terão de recontar por escrito uma fábula ou um conto conhecido, sem nenhum tipo de ajuda do professor, já que o objetivo é exatamente verificar quais decisões toma ao escrever e como resolve as dúvidas que tem. Os passos para o diagnóstico são os seguintes:

- a. o professor escolhe uma fábula ou conto e lê para os estudantes;
- b. explora seu conteúdo para que os estudantes se familiarizem com o enredo;
- c. solicita que os estudantes recontem o texto oralmente para assegurar-se de que conhecem seu enredo;
- d. Em seguida, o professor lê o texto escolhido e solicita que os estudantes reproduzam a história por escrito. (SME/DOT, 2007, p. 91)

Para os autores da proposta, a rotina do professor deve ser distribuída em sequências de atividades, projetos, atividades permanentes ou habituais, situações de sistematização ou situações ocasionais e para todas elas deve se pensar um planejamento. Para isso há modelos de fichas a serem utilizadas pelos docentes na organização das atividades, bem como sugestões de procedimentos.

Em consonância com o “Programa Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas”, as Orientações Curriculares dão um destaque especial à leitura por meio da indicação de procedimentos para realização de atividades, e fichas para sistematização dos resultados.

- A seguir, uma sugestão de como organizar uma atividade permanente de leitura:
- a. selecionar os textos a serem lidos nos dias programados para a atividade permanente;
  - b. ler em voz alta para a turma textos de maior complexidade ou, se forem simples, solicitar que sejam lidos autonomamente;
  - c. após a leitura, promover uma conversa para que os estudantes troquem impressões a respeito do texto ou relatem experiências pessoais relacionadas ao tema ou ao enredo desenvolvidos;
  - d. a cada dia, após a leitura, compartilhada ou autônoma, pedir aos estudantes para registrarem o título do texto na ficha de apreciação (ver modelo abaixo), assinalando a coluna correspondente à avaliação que fizeram. (SME/DOT, 2007, p. 97)

Compõe o quadro instruções de condução de aula, especificando quais são as atribuições do professor e do aluno, cronogramas detalhados para controle do tempo e sugestões de textos para análise linguística. Como existe um foco especial na leitura, são sugeridas duas fichas: uma para o aluno e outra para o professor na qual se deve registrar apreciação de leituras, não se especifica se em casa ou em sala de aula. A leitura está sempre no rol de atividades permanentes.

A produção de textos também ganha relevo em uma sugestão de rotina pormenorizada, um “passo a passo” para essa atividade, que também deve ser permanente, percebendo-se novamente o destaque dado à escrita para contemplar a o Programa Ler e escrever.

É interessante que o professor organize uma atividade permanente de produção de textos: um a cada 15 dias, por exemplo, de tal maneira que, ao final de cada bimestre, os estudantes tenham produzido um mínimo de quatro textos. Não é necessário elaborar novas propostas, é possível aproveitar as sugestões que o livro didático apresenta. Em lugar de corrigir, sugere-se que o professor apenas leia os textos com o propósito de identificar os problemas mais recorrentes, tanto em relação aos padrões da escrita (revisão) como em relação aos aspectos referentes à coesão textual (edição). Vamos à descrição da proposta passo a passo:

1. Os estudantes planejam e redigem o texto, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema, aos propósitos e à continuidade temática.

2. Para que a edição ou a revisão do texto sejam mais produtivas, é interessante separá-las do momento da produção: distanciar-se de seu próprio texto permite ao escritor atuar criticamente sobre ele.

3. Os estudantes podem fazer uma primeira revisão autônoma do texto usando uma caneta de outra cor. Esse procedimento permite que, quando o professor for ler, identifique o que eles não conseguiram acertar durante a elaboração do texto, mas já foram capazes de modificar, quando releam seu próprio texto.

4. O que os estudantes erraram na primeira versão de seu texto, mas já foram capazes de revisar, não deve ser motivo de preocupação: eles já aprenderam. O processo de produção de textos mobiliza muitos saberes e coordenar todos não é tarefa fácil. Por essa razão, até mesmo os escritores profissionais contam com o serviço de preparadores de texto, de revisores.

5. Ao ler os textos da turma depois da primeira revisão, o professor deve identificar que aspectos devem compor uma pequena pauta (dois ou três itens no máximo) que orientará a segunda revisão dos estudantes, propondo, inicialmente, sua realização em duplas ou em pequenos grupos, para criar melhores condições de intercâmbio entre os estudantes. Nessa etapa, é importante assegurar o acesso a dicionários e a outros materiais de consulta.

6. Ao organizar as atividades de revisão ou de edição em duplas, é possível ainda planejar o trabalho em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas.

7. Quando for ler a produção da turma, o professor seleciona alguns textos para ler e elaborar uma pauta de revisão e de edição que atenda mais especificamente às necessidades pessoais daqueles estudantes que podem ter problemas distintos dos identificados entre a maioria: ou porque não aprenderam os conteúdos que a maioria já aprendeu, ou, ainda, porque superaram os problemas identificados na maioria da turma, estando aptos, portanto, a observar outros aspectos em seu texto. Dessa forma, o professor separa, desse conjunto, um quarto da produção para propor uma pauta personalizada no lugar da pauta coletiva, atendendo, assim, às necessidades específicas de revisão de cada estudante. (SME/DOT, 2007, p. 102/103)

Os três documentos descritos fazem parte de uma reestruturação curricular da Prefeitura de São Paulo, cujo objetivo principal é atingir metas de proficiência em leitura e escrita, os dois primeiros têm nisso o enfoque mais importante, o que indica uma adesão a um tipo de ensino para o treinamento de habilidades específicas. Ler e escrever são processos que não podem ser dissociados das vivências cotidianas das pessoas, com Paulo Freire (1989), aprendeu-se que há uma leitura do mundo com a qual se entra em contato muito antes da aprendizagem formal de

que a escola se encarrega. Nos “Referenciais para desenvolvimento das competências leitora e escritora”, nota-se uma ausência de flexibilidade e intenso uso de mecanismos de controle, por meio de planilhas, avaliações e instruções para o professor quanto ao que fazer em sala de aula, o que, ao lado da fragmentação do conhecimento inerente a divisão de conteúdos em disciplinas, deixa pouca margem para a autoria docente, para uma vivência curricular em que as experiências vividas, as leituras de mundo pudessem ser mais privilegiadas nas vivências em sala de aula.

A palavra expectativa aparece inicialmente no Referencial de expectativas para desenvolvimento da competência leitora e escritora do ciclo II, organizado para ser usado pelos docentes de todas as disciplinas, como parte do Programa Ler e Escrever, entretanto, está associada a habilidades de leitura, como se pode perceber na ilustração a seguir:

Figura 5: habilidades de leitura

#### Habilidades a serem exploradas antes da leitura integral do texto

HABILIDADES DE LEITURA
<b>Antes da leitura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas em função do suporte.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.</li> </ul>

( Fonte: SME/DOT, 2006a, p.13)

A palavra expectativa nessa proposta está relacionada ao que o estudante deve inferir previamente quanto a elementos mais superficiais de um texto, mas que, junto com o conteúdo levem-no à compreensão mais profunda, portanto diz respeito a desenvolver uma capacidade de leitura mais global. Para cada item em que aparece a palavra expectativa, há um texto explicativo:

**EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DA FORMATAÇÃO DO GÊNERO (DIVISÃO EM COLUNAS, SEGMENTAÇÃO DO TEXTO ETC.)**

A silhueta que o texto impresso assume na folha pode também fornecer indícios a respeito de qual seja o gênero e o tipo de assunto que pode estar sendo tratado. É o caso de uma lista, seguida de itens numerados que sugere



uma receita culinária; ou da distribuição em colunas característica dos gêneros da esfera jornalística. (SME/DOT, 2006a, p.13)

Nas Orientações Curriculares observa-se uma proposta mais complexa em que a palavra expectativa está atrelada a um conteúdo ligado a leitura, produção textual, análise e reflexão sobre a língua etc., a ser desenvolvido com os estudantes e ao mesmo tempo a uma habilidade. Percebe-se que não se trata apenas de um currículo que indica a adesão ao sociointeracionismo bakhtiniano para o ensino da língua portuguesa, nem se atém somente a um rol de conteúdos selecionados para o cotidiano do ensino da língua na escola, porque, como já ocorria nos referenciais anteriores, há sugestões de planilhas para controle do desenvolvimento dos estudantes, além de ser bastante extensa e codificada a lista de expectativas, em um modelo curricular propenso a ser avaliado externamente.

## 2.5 Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa

No segundo semestre de 2013, foi publicado o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo cuja proposta era realizar uma reforma no organograma administrativo da secretaria de educação e no currículo da cidade de São Paulo, o prefeito era Fernando Haddad e o Secretário de Educação, Antônio Cesar Russi Callegari. A proposta reestruturou os ciclos do ensino fundamental que passaram a ser três: Alfabetização (1º ao 3º ano); Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9º ano). A pretensão do Programa era “incidir sobre a totalidade das Unidades Educacionais” promovendo um profundo processo de reestruturação do discurso pedagógico, da organização dos ciclos e da avaliação (SME/DOT, 2014, p. 7).

A construção do Programa de Reorganização contou com uma consulta pública e um Seminário Interno, denominado “Mais Educação São Paulo” em dezembro de 2013, com as participações de Alípio Casali, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Maria Clara di Pierro, Maria Machado Malta Campos, Mônica Apezato Pinazza e Selma Rocha, com o objetivo de formar as equipes técnicas e dirigentes para implantar o Programa. No início de 2014 foi encaminhado às escolas e Divisões Técnicas das Diretorias Regionais de Educação uma publicação chamada “Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para Implantação” para:

servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos

momentos de planejamento e formação. Foi concebido **para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais**, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos. (grifos nossos) (SME/DOT, 2014, P. 8)

A fim de provocar os educadores a usarem o documento de forma autoral, e estabelecer na escola um espaço de “investigação cognitiva” faz-se o questionamento para os docentes refletirem: Como o educando - criança, jovem ou adulto – pensa, representa, se comunica, faz relações e abstrai? (SME/COPED 2014, p. 11). Há uma ênfase bastante insistente na autoria docente e discente no currículo como criação cotidiana e coletiva, no diálogo como ferramenta de mudanças. Tais perspectivas estão imbricadas com a compreensão do currículo como movimento, processo sócio-histórico-cultural do qual todos os sujeitos envolvidos no processo educativo fazem parte ativamente. Durante o Seminário Interno Mais Educação o professor Alípio Casali referiu-se a essas perspectivas como:

um percurso e experiência de formação que se faz numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educacional, que inclui vivências subjetivas e sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, interativas, integradas, em ambiente de inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania. (SME/DOT,2014, p. 15)

Esses apontamentos que informam sobre a concepção de currículo adotada na gestão petista estão em um capítulo que discorre sobre o eixo currículo e qualidade social da educação, do qual ainda vale destacar uma referência aos direitos de aprendizagem. Segundo a publicação:

A garantia dos direitos está intimamente relacionada à busca da qualidade social da educação. Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais (políticos, étnicos, culturais, religiosos, entre outros) na afirmação do significado da educação no mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade (SME/DOT, 2014, P.16)

Em um alinhamento com a política educacional do Governo Federal sob o comando de Dilma Rousseff, também do Partido do Trabalhadores, e, em conformidade com o discurso adotado no Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>2</sup>, a terminologia Direitos de Aprendizagem foi posteriormente usada nos novos documentos curriculares produzidos entre 2014 e 2016.

---

<sup>2</sup> Programa do Governo Federal lançado em 2012, cujo documento base tinha como título “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino Fundamental” A meta do Programa era alfabetizar todas as crianças até o 3º ano.

No ano de 2014 coube a cada Divisão Pedagógica das Diretorias de Educação a apresentação e implementação do Programa de Reorientação Curricular, uma das medidas foi a constituição de grupos de trabalho formados por técnicos das Diretorias, da Secretaria de Educação e assessores ligados às universidades, a fim de produzir um documento inicial para uma nova proposta curricular, pautada nos direitos de aprendizagem. Esse processo culminou em um documento base intitulado Ciclo interdisciplinar como direito: sua criação coletiva dividido nos seguintes temas:

- Introdução ( subtítulo: reflexões sobre a história);
- Justificativa;
- Sujeitos da Infância (subtítulos: ciclo interdisciplinar: infâncias presentes/ Ciclo Interdisciplinar: infâncias e territórios)
- Currículo: aproximações conceituais (subtítulos: currículo: uma questão de conceito/ Currículo o que temos? O que queremos/ Currículo e formação)
- Ciclos de Aprendizagem: organização do Ensino Fundamental;
- Interdisciplinaridade: construindo diálogos; (subtítulos: Interdisciplinaridade: histórico das reflexões no município de São Paulo/ Interdisciplinaridade: discutindo conceitos);
- Avaliação no contexto do Ciclo Interdisciplinar.
- Referências bibliográficas

Equipe responsável pela elaboração do texto

Anexos com contribuições de professores e gestores das Diretorias de Educação

Os assuntos dessa publicação deveriam ser abordados nos quatro Encontros Regionais para Construção dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar, realizados em outubro e novembro de 2014 com ampla participação de professores, coordenadores e supervisores escolares em cada uma das treze Diretorias de Educação, quando seriam colhidas contribuições para serem levadas ao I Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem em dezembro do mesmo ano. Para garantir a participação dos profissionais, foi publicada portaria nº 5.643, de 25 de setembro de 2014 que os dispensava das atividades na escola, garantia fundamental para ampliar a participação de todos e democratizar a construção do currículo.

Em 2015 a gestão petista propõe em uma encadernação provisória a publicação **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. O objetivo dessa primeira produção era oferecer às equipes das Divisões Pedagógicas de cada uma das 13

Diretorias de Ensino os princípios basilares da nova proposição curricular a ser apresentada aos docentes em cursos de formação. Paralelamente, aconteciam na Secretaria Municipal de Educação as reuniões de grupos de trabalho por disciplina, os chamados Grupos de Trabalho de Escrita, que se responsabilizariam, junto com assessores e técnicos das Diretorias e da Secretaria, pela elaboração dos textos base de cada componente curricular. Esse processo culminou no curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria a ser realizado entre março e dezembro de 2015 a fim de que os professores problematizassem os documentos de cada componente curricular e dessem contribuições, a partir de suas práticas e conhecimentos. Mais uma vez foi garantida a dispensa das atividades escolares a todos que frequentassem o curso, através da portaria nº 2.551, de 10 de abril de 2015.

As contribuições seriam encaminhadas pelos representantes dos grupos de trabalho de cada Diretoria de Educação para a Secretaria de Educação, onde os técnicos e os representantes da Diretorias apreciariam as propostas de mudanças feitas pelos docentes. Na última etapa da elaboração coletiva do currículo, de agosto a novembro de 2016, os assessores ligados às universidades participaram, em cada uma das 13 Diretorias de Educação, da formação Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, a fim de apresentar o currículo feito com participação democrática dos docentes da rede municipal.

Após esse processo, apenas em dezembro de 2016 vêm a público os **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**, um livro introdutório, e, **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Língua Portuguesa**, parte da coleção, Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, que contemplava todas as disciplinas.

Toda a proposta de elaboração dos documentos de reorganização curricular foi feita a partir: do diálogo democrático, da formação da rede de ensino, pela própria rede de ensino, do movimento de ação-reflexão-ação, da consideração das vozes dos atores envolvidos na elaboração ou execução de proposições curriculares (técnicos da Secretaria de Educação, membros da universidade, docentes, coordenadores pedagógicos, supervisores); da aposta na formação desses atores concomitantemente à elaboração dos documentos; na necessidade de que os textos curriculares fossem a expressão dessas múltiplas vozes. A complexidade desse processo, cujo significado não pode ser invalidado, nem suas consequências menosprezadas ou desacreditadas, levou a que os livros físicos só chegassem às mãos dos educadores em novembro/dezembro de 2016, final do mandato do Prefeito Fernando Haddad que, candidato à reeleição, perdeu. Entretanto acredita-se que essa jornada tenha deixado marcas de pegadas

pelo caminho, porque questionou práticas, sugeriu novos métodos, convidou a novas reflexões, reclamou mudanças de olhar e concretizou-se nos textos que foram coletivamente construídos. Um currículo é essencialmente um discurso de poder que projeta um modelo de formação humana, transforma vidas, atende aos mais variados interesses e como discurso se corporifica na palavra. Na Pedagogia do Oprimido, mestre Paulo Freire ensina:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, **ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros num ato de prescrição com o qual rouba a palavra dos demais, O diálogo e este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.** (...) Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2012, grifos nossos, pp. 85, 86)

O diálogo com o maior número possível de professores da rede municipal era uma premissa dessa proposta curricular, fecundá-la e gestá-la levou o tempo necessário para não se incorrer na fabulação de um currículo que “roubasse a palavra dos outros”, que pela ausência do diálogo, negasse o encontro solidário entre o refletir e o agir, que fosse simples depósito de ideias de um grupo seletivo na cabeça de milhares de educadores e alunos, em uma concepção típica de educação bancária.

Lembramos que o propósito dessa pesquisa é examinar propostas curriculares distintas (2006 a 2016): uma balizada nas expectativas de aprendizagem (Gestão José Serra/Gilberto Kassab) e outra nos direitos de aprendizagem (Gestão Fernando Haddad), sem nenhuma intenção de olhar para a maneira como esses currículos se efetivaram na prática; portanto, o fato de os documentos que preconizam os direitos terem sido publicados em final de mandato não interfere na análise.

### **2.5.1 O documento introdutório da nova referência curricular.**

Da Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria faz parte um documento introdutório com o título Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, que lança os princípios da nova referência curricular para a cidade de São Paulo. Na apresentação assinada por SME/COPEd e DIEFEM<sup>3</sup> destaque-se a menção

---

<sup>3</sup> SME: Secretaria Municipal de Educação/COPEd Coordenadoria Pedagógica/DIEFEM: Divisão do Ensino Fundamental e Médio

ao processo de escrita e da referência à autoria dos profissionais das diversas instâncias da rede municipal de ensino, e no anúncio das intencionalidades e dos sujeitos a serem focalizados prioritariamente na garantia dos direitos de Aprendizagem:

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade. Todos nossos estudantes são vistos como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, conceitos indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida. O sentido deste currículo está na atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e riquezas da pluralidade cultural. (São Paulo, (SME/COPED, 2016a, p. 7)

Esse trecho traz algumas das premissas que pautam a nova orientação curricular: a descolonização do currículo; a crença na escola como responsável por um ensino crítico e emancipatório; a perspectiva da escola como partícipe na busca por justiça social, como instituição fundamental na luta pela Democracia, como propulsora do reconhecimento da pluralidade cultural e conseqüentemente da convivência respeitosa entre os diferentes etc. Filiando-se a Paulo Freire, ainda de acordo com o texto de apresentação, o currículo rechaça a educação bancária, anuncia o investimento nos bebês, crianças jovens e adultos como potentes sujeitos criadores de cultura, recusa que o papel da escola seja preparar os estudantes para o mercado de trabalho e noutra frente “considera os profissionais da educação como intelectuais e autores instigados, pela natureza de seu trabalho a investigar a realidade onde vivem e trabalham para nela intervir e transformar”. (SME/COPED, 2016a, p.8.). A publicação de 72 páginas, está dividida em três capítulos, com seis subtítulos, mais Referências e Anexos.

1 – Emancipação Curricular e os Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria

(subtítulos: o início do processo; Currículo e paradigmas emancipatórios)

2 – Interdisciplinaridade, Ciclos, Conhecimento, Componentes Curriculares

3 – Currículo e conhecimento, Currículo Crítico e Emancipatório

(subtítulos: Currículo e Descolonização, Aprendizagem e Direitos de Aprendizagem, Escola e formação).

Anexos: os anexos contêm uma descrição de cada núcleo e divisões administrativas que integram a Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

No primeiro capítulo relata-se como ocorreu o processo de construção do Programa Mais Educação São Paulo, incluindo os movimentos formativos com a dispensa dos professores

em horário de trabalho para elaboração da nova proposta curricular a ser implantada na rede municipal. No texto destacam-se quatro perspectivas abordadas com maior ênfase na formação: uma visão crítica do conhecimento, enquanto determinado social e historicamente e necessariamente passível de julgamento pelas áreas do conhecimento; a descolonização do currículo para promover “o desvelamento dos mecanismos de dominação cultural o que permite sua superação como ideologia discriminadora” (p. 14); os direitos de aprendizagem como compromisso do que o Estado e a escola têm de garantir para que os estudantes aprendam, em contraposição à ideia de expectativas, cujo foco está no aluno, diz respeito ao que estes devem aprender, e por último, a elaboração coletiva e democrática de programas curriculares, sem impor silêncio aos saberes docentes, valorizando a seleção, organização e construção do conhecimento por meio da “postura investigativa, dialógica e criativa superando a desqualificação da categoria docente”(p. 15). Ainda neste capítulo, aponta-se a escuta ativa de todos os sujeitos vinculados à educação paulistana como responsável pela necessária “reinvenção da educação” e “ressignificação da instituição escolar”, considerando a relação entre cultura e educação e com o olhar para os territórios e as comunidades educativas, para construir um currículo inclusivo, que respeite as diferenças em um paradigma emancipatório, tomando como referência os estudos pós-coloniais e a urgência de descolonizar o currículo, desconstruindo a naturalização do padrão de conhecimento euro-ocidental.

O segundo capítulo analisa os grandes desafios do século XX: duas guerras, avanços das ciências, desigualdades sociais e econômicas, acumulação da riqueza nas mãos de poucos em detrimento da avassaladora pobreza de muitos, a distribuição desigual dos benefícios tecnológicos e científicos etc. como razão para que a abordagem do conhecimento seja interdisciplinar, já que o ponto de vista disciplinar fragmentado, não explica a vida, porque:

viver é mais que promover experiências do conhecimento. É esse o dilema real, superável e estimulante se o virmos como sendo o horizonte de diálogo. Diálogo entre a epistemologia, inteligência artificial, neurociências, linguística, psicologia cognitiva, antropologia, ciências sociais e as inúmeras ciências que medeiam a apreensão, compreensão e ação sobre o mundo. As demais áreas do conhecimento trazem aportes ao debate. O antagonismo inicial aparecido entre elas é causado pelo natural espanto do outro, do diferente, do território novo de práticas e produtos. E não uma luta de vivências antagônicas e de inimigos, mas de diálogo. (...) O diálogo entre as ciências, a arte e demais campos e seus domínios epistemológicos e a formação de valores humanos, éticos, estéticos, conviviais, políticos, utópicos, as linguagens e a pluralidade cultural são uma das tarefas dos currículos escolares. (SME/COPED,2016a p.19).

A interdisciplinaridade não é concebida como ensino de um mesmo conteúdo nas diversas disciplinas em que cada uma delas mostra o objeto do seu ponto de vista, mas como exercício da vida na escola, sem hierarquias entre conhecimentos, com o planejamento de

projetos interdisciplinares que considerem experiências intra e extraescolares de todos e a valorização da autoria de docentes e discentes.

O currículo crítico e emancipatório é o assunto do terceiro capítulo. Para construí-lo, a primeira questão a enfrentar é a ausência de neutralidade do conhecimento como seleção de elementos da cultura, que opera silenciando, afastando vozes e visões dos ‘diferentes’, perpetuando a desigualdade social. A mudança dessa conjuntura

exige, exatamente, caminhar na direção contrária - desdobra-se na análise dos saberes e preconceitos que confirmam a ordem vigente, de privilégios e injustiças, que afastam os educandos dos elementos de compreensão da realidade em que vivem; contempla o contexto da diversidade e da inserção e valorização de todos os saberes, de todas as culturas. Ou seja, significa caminhar na direção do currículo crítico e emancipatório. (SME/COPED, 2016a, p.23)

De acordo com o documento, o currículo crítico e emancipatório problematiza o conhecimento, questiona as representações hegemônicas que chegam aos conteúdos escolares e são ensinados para os estudantes, articula os conhecimentos da realidade deles com aspectos da cidade onde vivem e do mundo contemporâneo. Essa abordagem não nega os saberes acumulados, pois...

defende-se o direito de todos e todas ao conhecimento de cada campo disciplinar porque o conhecimento é patrimônio social e se constrói historicamente como processo, como movimento, nas relações sociais, e porque possibilita orientação no mundo e compreensão crítica do que já existe. Não se trata, portanto, da defesa do conhecimento descontextualizado e distante, nem do conhecimento simplesmente colado à realidade do cotidiano, ou restrito apenas ao contexto mais próximo, embora este seja, indiscutivelmente, parte integrante do conhecimento escolar. (SME/COPED, 2016a, p. 25).

No capítulo três encontram-se ainda dois assuntos relevantes que fundamentam toda a referência curricular: a descolonização do currículo e os direitos de aprendizagem. A primeira diz respeito à urgência de reivindicar nas proposições curriculares a inclusão de sistemas de conhecimento e outras formas de racionalidade que tem origem em povos não-europeus e não-ocidentais. Essa concepção advém dos estudos pós-coloniais<sup>4</sup> que “nos desafiam a pensar e questionar a modernidade e a colonialidade, bem como a centralidade epistêmica e o papel dos processos de colonização’ (SME/COPED, 2016a, p. 28). Mignolo (2020, pp.85/86) denuncia um predomínio de epistemologias produzidas na Alemanha, França e Inglaterra (países colonizadores) e mais modernamente nos Estados Unidos impostas a todas as outras nações. Após o fim da colonização, a colonialidade se estabeleceu como uma forma simbólica de opressão que anulou saberes, impôs padrões civilizatórios e modelos econômicos. Descolonizar

---

<sup>4</sup>Estudos pós-coloniais: conjunto de teorias de autores principalmente latinos, africanos e afro-americanos e asiáticos que questionam o paradigma de conhecimento eurocêntrico herdado da colonização.



é problematizar essa violência simbólica, considerando não só o conhecimento canônico, mas outras epistemes como válidas. Descolonizar o currículo é propor essas novas epistemologias, para possibilitar outras construções identitárias.

A aprendizagem como direito fortalece os vínculos dos estudantes com escola e com o ato sempre reflexivo de aprender, porque considera os estudantes como sujeitos históricos e políticos, complexos, inseridos nas relações sociais e a partir delas construindo seus projetos de vida, com as contribuições da escola, da família, das religiões e outras referências. O currículo pode interferir positiva ou negativamente nesse processo, a depender de como os estudantes, seus valores, sua cultura e conhecimentos são incluídos nesse currículo. Conforme o documento:

o que se busca na proposta de aprendizagem escolar é criar vínculos do currículo com as pessoas, com suas vidas e oferecer condições para que todas/os participem da cultura e da formulação e reformulação de conceitos e valores, das deliberações sobre o que lhes é importante. (SME/COPED, 2016a, p.30)

Na dimensão dos direitos, a categoria alunos é substituída por sujeitos de direitos, apontando para todos os textos da legais que versam sobre a educação nacional, LDB, ECA<sup>5</sup> e Constituição Federal e outras legislações que afirmam a educação como direito, como consequência a aprendizagem é também um direito. A proposta realça a indispensabilidade de incluir no currículo os estudantes deficientes, eliminando quaisquer barreiras, para isso defende articulação com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e com o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA)<sup>6</sup>.

Conforme o documento, nos encontros formativos, os educadores questionaram a diferença entre expectativas e direitos de aprendizagem ao que os elaboradores da proposta respondem:

Uma diferença notável é a concepção e o valor do conhecimento: as expectativas se ancoram no entendimento da centralidade de habilidades e competências, utilizando os conteúdos como meios para essa aprendizagem – essa é uma perspectiva mais técnica e instrumental. Na proposição aqui apresentada, o conhecimento tem centralidade como processo, como conquista humana, como movimento relacional e como patrimônio socialmente enraizado, a que todos têm direito. Destaca-se também, neste documento, a responsabilidade do sistema escolar e do Estado para com as condições para que este direito se concretize. (SME/COPED, 2016a, p.35)

A aprendizagem com direito inscreve os Direitos de Aprendizagem em uma abordagem curricular mais progressista, distante do treinamento para aquisição de habilidades e competências, tão cara a visão neoliberal da educação, cuja prioridade é a formação de capital

---

<sup>5</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

<sup>6</sup> Departamentos internos das Divisões Pedagógicas em cada Diretoria Regional de Educação.

humano, ou seja, pessoas adaptadas e adaptáveis ao sistema econômico capitalista. Na dimensão das habilidades e competências, o conhecimento é sistematizado em conteúdos que possibilitem atingir resultados a serem medidos. No enfoque da aprendizagem como direito, o conhecimento é problematizado a partir da perspectiva da descolonização, os sujeitos-alunos, suas histórias, suas culturas e a comunidade de que fazem parte entram no processo de aprendizagem horizontalmente sem a hierarquia “mestres/discípulos”, ainda tão enraizada na escola.

A última parte do texto tem como título “Escola e Formação”, nela pleiteia-se uma nova organização de tempos e espaços diferentes daquela da atualidade, que fragmenta o saber e prima pelo controle dos corpos, do que se ensina e como se ensina, ao contrário disso o documento postula que o currículo possibilite “o conhecimento vivo”, sem a ilusão de que só o currículo transforme a escola, e esta, sozinha, transforme a sociedade. O texto advoga que cada escola possa rever os seus caminhos e reacender o seu entusiasmo em torno de propósitos e projetos, tornando mais vivo o trabalho docente e a formação dos estudantes; conforme a proposta: “é nesse movimento que o currículo, articulado com ampla formação dos(as) educadores(as) tem força, como elemento central.” Nesta seção reafirma-se o rompimento da lógica seriada atentando para a organização dos ciclos, determinada no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa de 2013, que instituiu o ciclo de Alfabetização do primeiro ao terceiro ano, o Interdisciplinar do quarto ao sexto ano e o Autoral do sétimo ao nono ano do ensino fundamental; a necessidade de avaliar o currículo nas reuniões pedagógicas e conselhos de ciclo e o cuidado com os registros.

A relação ensino-aprendizagem-avaliação supõe, no âmbito dos ciclos instituídos, que o desenvolvimento do currículo envolva acompanhamento, investigação, análise, avaliação e reorientação pedagógica sistemáticas especialmente nas reuniões pedagógicas e conselhos de ciclo tendo como ponto de partida as reflexões e observações de cada professor. num processo contínuo de gestão pedagógica de seu trabalho com a classe e com cada estudante. Uma proposta de ciclos exige, com efeito, um trabalho docente coletivo, sistemático e bem coordenado, com registros visando a conformação da memória das experiências e de cada escola. O trabalho coletivo e a formulação de análises e proposições a partir da troca de experiências, reflexão e exposição das diferentes opiniões são fundamentos do conhecimento pedagógico interdisciplinar (SME/COPEd, 2016a, p. 39)

A interdisciplinaridade como eixo estruturante do documento de referência curricular é retomada por possibilitar a aprendizagem por meio do enfoque relacional, reordenando os limites disciplinares da aquisição do conhecimento e permitindo ao estudante uma aprendizagem que o leve a ultrapassar os próprios limites.

Construir conhecimento interdisciplinar é um processo bastante complexo, implica realizar análises e chegar a sínteses, levando em conta que a síntese é operação

sofisticada e madura. Preparar esse caminho é apontar os nexos e ajudar as(os) educandas(os) a pensar, e pensar relacionalmente. O pensar relacional, permite avançar para entender o que um conceito ou uma reflexão tem a ver com sua vida e sua cultura, com os dias atuais, com os problemas da prática social. Alerta-se então para a necessidade de atenção ao caráter relacional na aprendizagem interdisciplinar. (SME/COPED, 2016a, p.37)

É de suma importância percorrer o documento introdutório da Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria para conhecer os princípios sobre os quais se fundamentaram a proposta de referência curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elaborada entre 2013 e 2016, pois, nele é possível perceber uma orientação curricular bastante divergente em relação aos Referenciais e às Orientações Curriculares. Nestes o parâmetro é o modelo das habilidades e competências e o objetivo é a busca da eficiência, assim o conhecimento passa a ser selecionado sob um enfoque utilitarista, pela sua capacidade de gerar uma ação, de atender a demandas sociais e econômicas imediatas.

Nos Direitos de Aprendizagem propõe-se uma ação educativa política, que permita a todos os sujeitos construir uma reflexão crítica sobre o que se ensina na escola; como se ensina; como se dá a seleção de conteúdos, como a escola atua na formação das identidades; como se mantém uma organização social em que uns são privilegiados e outros desfavorecidos na distribuição dos recursos econômicos, gerando desigualdades que nunca são superadas; como operam categorias de raça e gênero na pirâmide social; porque os conhecimentos dos povos colonizados foram silenciados, como trazer esses conhecimentos para a escola etc. Essas questões que direta ou indiretamente estão postas na proposição dos direitos de aprendizagem como princípio basilar, só podem ser incorporadas pela escola na perspectiva de um currículo-crítico emancipatório que possibilite a conexão entre o que é aprendido na escola e a realidade social e econômica de que os estudantes e educadores fazem parte.

### **2.5.2 Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa**

Os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa, também compõem a Coleção Componentes Curriculares. Conforme, já explicado, veio a público no final de 2016 e devido à alternância de poder na Prefeitura não foi implementado. É uma publicação de 91 páginas, dividida em quatro capítulos e 18 subtítulos:

1 – Histórico do Ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva multilíngue (subtítulos: A construção social do Currículo de Língua Portuguesa/ O ensino da língua e a exclusão dos sujeitos)

## 2 – Concepção;

( Subtítulos: Diálogo e relação dialógica/ Ler o(s) mundo(s),/Os estudos literários nos ciclos interdisciplinar e autoral/ Autor e autoria individual e coletiva/ e a gramática ?/ E a oralidade?/ Fala, interação e inclusão)

## 3 – O currículo e o componente curricular;

(subtítulos: A interdisciplinaridade e o componente curricular de Língua Portuguesa/ Gêneros do discurso / As tecnologias da informação (TICs ) na escola)

## 4 – Estratégias e ações.

(subtítulos: a fala e o ato/ O olhar e a voz/ A literatura e a escola como espaço de repertório/ o trabalho com os gêneros discursivos/ Considerações em processo

Há ainda um anexo com a íntegra do poema “A boneca que a gente vê na TV” da aluna Gabrielle Aguiar, citado no documento, cujo tema é o feminismo; além das referências bibliográficas.

Na apresentação o leitor depara-se com os versos “Quando a gente fala nós vai/ É porque nós vamos mesmo”, de autoria de Sergio Vaz. Tais versos já apresentam uma subversão, porque propõe desconstruir o preconceito linguístico que paira sobre a variedade linguística popular, deixando claro que a opção por essa variedade não anula o ato, significado pelo verbo ir; em outras palavras na variedade culta, também expressa no poema (nós vamos), ou na popular, a comunicação acontece e o ato é praticado. A epígrafe coaduna-se com o propósito geral do currículo, qual seja o de dar lugar aos conhecimentos menos prestigiados, dos menos favorecidos, respeitando suas identidades e colocando-os no mesmo patamar daqueles sempre evidenciados e valorizados, para provocar questionamentos e a revisão das epistemologias que têm tido lugar de destaque na escola, cristalizam papéis sociais, homogeneízam e tratam as diferenças apenas como diversidade, elidindo o caráter político de categorias como gênero e raça que, para além da diversidade, trazem a marca da discriminação, da perpetuação da desigualdade e da violência. Esse pressuposto é claramente colocado em passagens como:

A promoção da justiça social passa fundamentalmente pela escola, a partir da construção de um currículo que tenha como premissa a descolonização, para questionar o patriarcalismo, a desigualdade socioeconômica, as discriminações de gênero, etnia, orientação sexual, e outras, e a invisibilidade das pessoas, mazelas secularmente existentes em nossa sociedade, das quais são vítimas os diferentes sujeitos da escola pública.

(SME/COPED, 2016b, p. 7)

Descolonizar o currículo, partindo dos estudos do pós-colonialismo é um princípio do documento. Para fundamentar a ideia, após a apresentação há, na primeira parte, um histórico da formação da língua portuguesa desde o Brasil Colônia, passando pela instituição dela como

disciplina. Enfatiza-se o Brasil como país multilíngue devido às línguas indígenas, ainda hoje presentes no território nacional, mas completamente invisíveis no ensino do idioma. Faz-se referência também à diversidade do português brasileiro, por causa das variedades linguísticas; à formação multirracial do povo brasileiro, mostra como as línguas dos povos africanos escravizados interferiram na constituição linguística do Brasil. Não há como descolonizar o currículo sem ter um olhar profundo para as diferenças manifestas na composição multirracial do povo e do português brasileiro. Tratar de diferenças obriga sempre a pensar como elas se constituem a partir dos discursos, o que leva necessariamente a discutir a língua como bem simbólico e cultural por meio do qual se produz e sustenta cotidianamente essas diferenças, a partir de relações de poder.

Dialogar sobre a colonização do Brasil olhando para essas relações de poder, é refletir sobre os discursos engendrados pelos colonizadores europeus que inferiorizaram as culturas indígenas e africanas para subalternizar povos devido a interesses econômicos e políticos. O rótulo de diferentes foi colocado nos índios e negros, não para marcar a diversidade, mas para classificá-los a partir do lugar de um referente de poder: homem branco, católico e europeu, em relação ao qual os outros eram tidos como inferiores; “deter o privilégio de classificar, significa também hierarquizar” (SILVA, 2014, p. 82). Findo o processo colonizatório, permaneceu na língua e na cultura uma colonização simbólica que valoriza, por exemplo, um modelo de bem falar e escrever que muitas vezes não condiz com a realidade linguística do povo brasileiro; considera como “baixa cultura” manifestações artísticas populares, ou, no campo religioso, discrimina religiões de matriz africana ou indígena. O documento reconhece que:

a língua é a mais importante construção e herança simbólica de um povo; é parte da cultura, alimenta e é alimentada por ela. Em sua gênese, estão todas as lutas, sempre políticas, travadas no viver cotidiano de todas as gentes, instituições e sociedades. Sempre conviveu com os verbos dominar, impor, intervir, inventar e reinventar como parte de seu devir histórico. (SME/COPEd, 2016b, p. 12)

Para o desenvolvimento psíquico e físico e a inserção no processo de socialização de qualquer ser humano, a comunicação pela linguagem é indispensável, sendo a aquisição de uma língua, desde a primeira infância, condição importante para que as pessoas se apropriem da cultura, construam identidades e subjetividades. Elemento simbólico constituído, social e historicamente, a língua guarda em si as marcas de poder dos grupos que na luta pela significação detiveram o privilégio de dizer, de impor sentidos, de hierarquizar, de autorizar e desautorizar conhecimentos, de definir quais epistemologias tornar-se-iam conhecimento e quais seriam relegadas ao plano do esquecimento ou da inferioridade. Um releu exercício de pensar nas palavras índio e europeu, exemplifica o quanto a primeira palavra está carregada de

conotações pejorativas que colocam o ser a ela associado em um lugar de subalternidade, e, em contrapartida, como a segunda pode valorar positivamente o ser a ela associado, num contexto de generalização.

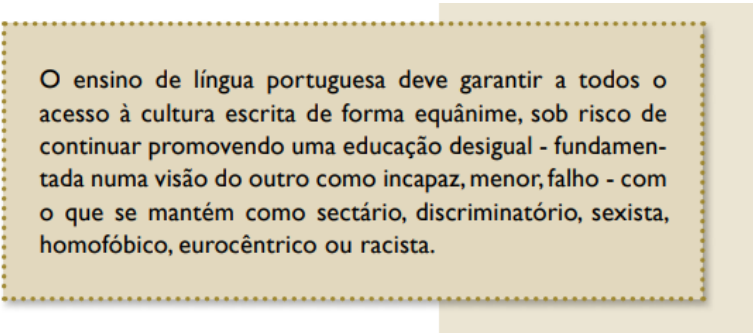
Mostra-se ainda no texto que, no percurso histórico do ensino da língua no Brasil, só em 1838, no regulamento do Colégio Pedro II, fala-se de uma Gramática Nacional para ser estudada na escola, antes disso estudava-se a gramática do latim, retórica e poética, e apenas em 1871 foi criado o cargo de professor de Português. (SME/COPED, p.15). O ensino privilegiava textos modelares da cultura clássica latina, grega, lusitana e francesa, e a gramática do português tinha base no latim. A escola desse período é bastante elitista e essa elitização permanece até a década de 60, excluindo grande parte dos brasileiros das instituições escolares. Compreender os processos históricos da instituição do português como disciplina escolar é importante para o docente entender o estágio atual do ensino da língua e refletir sobre seu papel como professor de língua portuguesa nas periferias da cidade de São Paulo.

Em um tópico denominado “O Ensino da língua e a exclusão dos sujeitos”, os sujeitos-coletivos, autores dos Direitos de Aprendizagem, convidam à reflexão sobre como as representações inscritas na língua promovem a exclusão, perpetuam discriminação, alimentam a desigualdade e mantêm lugares de privilégio. Dessa leitura nascem dois direitos:

Figura 6: Box direito de aprendizagem.

A metodologia do ensino de língua portuguesa precisa desafiar o educando a pensar, refletir, criar, agir, escolher, descobrir, cooperar, solidarizar-se e existir no espaço educativo, trazendo a sua contribuição, marcada prioritariamente na sua língua e no seu corpo. É preciso garantir que o(a) educando(a) se sinta capaz de aprender o que a

(Fonte: SME/COPED,2016b, p. 21)



O ensino de língua portuguesa deve garantir a todos o acesso à cultura escrita de forma equânime, sob risco de continuar promovendo uma educação desigual - fundamentada numa visão do outro como incapaz, menor, falho - com o que se mantém como sectário, discriminatório, sexista, homofóbico, eurocêntrico ou racista.

Figura 7: Box direito de aprendizagem

Discutir a língua é discutir o direito de todos à voz, questionando privilégios, uma vez que pela dinâmica da língua se instauram espaços de discussão. O que se busca com um ensino que reconhece e assume essa pluralidade é o fortalecimento desses espaços de discussão e das instituições democráticas, a garantia e preservação de toda forma de vida, a criação de outros espaços possíveis, o trânsito social das pessoas independentemente de etnia, cor, credo, sexualidade, opção política, fronteira territorial e idioma.

É importante reconhecer que os processos de exclusão social dos povos indígenas e negros brasileiros deixaram sequelas que vão além da situação econômica desses grupos e dos aspectos psicossociais do racismo. Causaram também epistemicídio, ou seja, o apagamento e a depreciação dos conhecimentos provenientes das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, privilegiando-se

o ensino e a difusão da cultura dos colonizadores, considerada hegemônica.

(Fonte: SME/COPED, 2016b, p. 22)

Falar de direito à voz é, necessariamente, insubordinar-se contra um modelo curricular, que ainda reproduz representações de uma colonização violenta simbolicamente, que por muito tempo asfixiou e ainda hoje asfixia ou ignora os conhecimentos e a cultura de indígenas e africanos e afro-brasileiros, promovendo um vazio identitário nos descendentes desses povos e privando a sociedade de viver de forma pacífica e agregadora a miscigenação racial que nos formou como povo brasileiro. Nesta seção do documento, aponta-se para o resgate das línguas e dos saberes indígenas, a legitimação da cultura africana e afro-brasileira, reivindicando-lhes lugar de destaque no dia a dia da escola, além do reconhecimento do poder criativo e criador das culturas populares e da não discriminação das variedades linguísticas que marcam a diversidade da língua portuguesa.

No capítulo sobre Concepção, o leitor depara-se com um trecho do poema da aluna Gabrielle Aguiar, do 8º ano do ciclo autoral, que tem como tema as lutas das mulheres feministas, por reconhecimento, ela diz “eu sou mulher e feminista” (...) “Não sou obrigada aceitar machismo, nem de brincadeira” (SME/COPED, 2016b, p. 25). Embora não seja feita uma exposição sobre a necessidade de abordar as lutas feministas no contexto do ensino sobre língua, o poema por si é um convite a pensar a relação feminismo/currículo para reconhecer que a condição das mulheres é construída social e historicamente. Na escola as relações sociais são reproduzidas como acontecem em outros lugares e têm na língua e na linguagem de um modo geral importantes recursos dessa reprodução, por isso, de acordo com o documento, urge falar sobre o patriarcado e seu corolário — o machismo — que muitas vezes são implícitas ou explicitamente representados nos materiais didáticos, ou nos discursos da comunidade escolar e nas aulas.

Essencialmente, esta parte do documento trata da importância de estudar a língua materna considerando as experiências e vivências do estudante no lugar onde vive, seu contato com a língua em interações fora do espaço escolar, o que não significa colocar em segundo plano o conhecimento da norma culta como variedade de prestígio que determina o acesso a alguns lugares sociais. Olhar para a língua como “elemento sociocultural, político, dinâmico em constante movimento” posiciona o educador diante da exigência de pesquisar para ensinar, de planejar considerando o contexto em que está inserido, de recusar modelos prontos, de construir práticas novas para novos sujeitos. Mais uma vez há boxes para destacar os direitos:

Figura 8: box direito de aprendizagem.

**É direito do educando ter reconhecido que o Brasil é um país multilíngue e que a língua portuguesa se compõe de diferentes variedades linguísticas, sendo a variedade culta uma dentre outras, e não exclusiva para a criação cultural.**

(Fonte: SME/COPED, 2016b, p. 29)

Figura 9: box direito de aprendizagem

**Nesse sentido, também é direito do educando ter sua variedade linguística e suas manifestações artísticas reconhecidas, legitimadas e não excluídas do contexto escolar de produção de conhecimento, porque “são sistemas complexos, lógicos e articulados que dão conta das necessidades expressivas de determinados contextos sociais” (SÃO PAULO, 1992, p. 23).**

(Fonte: SME/COPED, 2016b, p. 29)

Adotando uma concepção sociointeracionista da linguagem, a proposta curricular faz menção a gêneros do discurso e relação dialógica, construtos teóricos do russo Mikhail Bakhtin e seu círculo. Sobre o gênero, desafia o professor a: questionar o cânone, promover a capacidade de os estudantes “lerem os mundos”, valorizar os estudos literários, apropriar-se da linguagem



literária manifesta em quaisquer gêneros, sonhar, imaginar e refletir sobre o mundo, a partir de um outro paradigma de aula e de construção do conhecimento.

Figura 10: box direito de aprendizagem.

**É direito do educando ter acesso à literatura como um bem cultural e, também, ter sua produção artística reconhecida e respeitada como tal.**

(Fonte: SME/COPED,2016b, p. 34)

A autoria docente e discente é outro fundamento da concepção de ensino da língua portuguesa. Para os proponentes da referência curricular, deve-se atribuir o máximo valor ao autor e à autoria, expressa individual ou coletivamente, pela voz e pela produção de textos, provocando o aluno a enxergar-se como sujeito histórico, político e social que não constrói identidade no isolamento. O direito à autoria possibilita que, adolescentes e jovens construam autônoma e criticamente a própria identidade, considerando “questões étnico-raciais, de gênero, de classe, geográficas ou etárias.

Para a escrita autoral, as aulas de língua portuguesa não podem ser aulas de gramática. A crise do ensino de gramática no Brasil é bastante conhecida, sobretudo no que tange ao exaustivo estudo de taxonomias, de categorias estanques ou da transformação do texto em pretexto para estudar gramática. As pesquisas linguísticas já provaram não haver uma relação direta entre domínio de estruturas gramaticais e competência para produzir bons textos, (ANTUNES,2003; GERALDI, 2001; POSSENTI, 2009), entretanto nas aulas de língua portuguesa, ainda é possível encontrar lousas e cadernos abarrotados de exercícios sobre classes gramaticais e classificação de orações adverbiais, substantivas ou adjetivas, ao contrário disso o documento projeta “ um trabalho com a língua, que esteja no interior de uma concepção interacionista de linguagem, e não mais assentada em prescrições gramaticais” (SME/COPED, 2016b, p. 40). Dessa premissa nasce um direito:

Figura 11: Box direito de aprendizagem

Nesse sentido, é direito do educando se apropriar dos elementos linguísticos existentes, a fim de que produza e/ou compreenda textos falados e escritos (para o que outros componentes curriculares, outras vivências escolares e não escolares contribuem continuamente), mas também para a apropriação de possibilidades de sistematização desse conhecimento (das regras de funcionamento da língua em contextos significativos; de modos de uso; de sentidos que determinados recursos produzem quando selecionados; etc.), para que o(a) estudante tenha ciência cada vez mais aprofundada de como esse objeto – a língua – se constitui.

(Fonte: SME/COPED, 2016b, p. 40).

Quanto à oralidade, sugere-se recuperar um espaço de destaque para os gêneros orais que esteja além de ler uma história, principalmente ao se considerar ser a oralidade a primeira forma de comunicação pela língua e por permitir a linguagem do corpo, do gesto, da interação, em detrimento do contato solitário com o texto impresso ou escrito. Outro aspecto relevante é o uso dos gêneros falados da comunicação pública, por exemplo, para a participação em Grêmios Estudantis. A língua brasileira de sinais também é abordada no currículo para favorecer a inserção linguística de alunos surdos.

O capítulo 3, denominado O Currículo e Componente Curricular, retoma a descolonização do currículo como cerne do trabalho cotidiano com a língua nas escolas, reafirma a necessidade de desconstruir representações naturalizadas, discursos cristalizados, estereótipos inferiorizantes, senso comuns generalizantes e por outro lado amplificar a voz dos sempre silenciados, intelectualizar a atividade docente, pesquisar que falares estão representados na escola, pressupondo-se que:

somente se entendermos o professor como um ‘intelectual transformador’ (GIROUX, 1997) é que poderemos criar espaços e oportunidades necessárias para que, por exemplo, a língua seja entendida como um fenômeno em constante movimento, e, assim desconstruir a ideia de língua como estrutura estática e hierárquica, monopolizada por um grupo social minoritário, detentor de poderes políticos e socioeconômicos” (SME/COPED-2016b)

O texto reclama também a atenção dos educadores para a globalização e interculturalidade que provocam novos movimentos sociais, políticos, culturais e identitários e

desafiam a refletir sobre o binômio igualdade/ diferença, principalmente quando se forjam conceitos de igualdade que negam as diferenças. Para viabilizar essa proposta de ensino/interação com a língua materna, a interdisciplinaridade é essencial não só como modo de organização de planos de ensino, mas como estratégia natural quando se pensa em como fazer com que o conhecimento faça sentido e ao mesmo tempo explique a complexidade do tempo presente. A interdisciplinaridade é um dos conceitos que possibilita colocar em prática o multiletramento para abarcar a profusão de signos e sentidos produzidos pela sociedade contemporânea, viabilizados principalmente pelas tecnologias, pela revolução digital.

Como a proposta adere ao sociointeracionismo do russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo, há um tópico específico para gêneros do discurso, categoria de estudo e análise de textos presente nos documentos curriculares de língua portuguesa desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Aqui temos um vínculo entre os Direitos de Aprendizagem(2016) e o documento Orientações Curriculares (2007), apesar de, neste, os gêneros serem postos a serviço de um discurso curricular bastante regulativo e controlador e naqueles priorizar-se uma práxis pedagógica libertária, politizada. Mais adiante ampliar-se-á esta análise.

Finalmente, “Estratégias e ações” como indica o próprio nome, sugere formas de colocar em prática a proposta e reforça alguns pressupostos do currículo, tais como: a necessidade de um olhar sensível para todos os conhecimentos dos sujeitos que convivem no espaço escolar para “ler os mundos”, a importância da autoria, o lugar da pesquisa como fundamental em uma proposta de currículo emancipatório, a escola como locus de produção de conhecimento, a necessidade de ensinar gramática em função das práticas sociais de leitura e escrita, sem nenhuma hierarquização. Para completar, há um relato de prática de uma professora da rede, com o gênero” lambe-lambe, partindo de um poema de Sergio Vaz.

Neste ponto, vale assinalar que os Direitos de Aprendizagem não estão enumerados em lista, nem foram criados códigos alfanuméricos para identificá-los, ao invés disso, estão incorporados ao texto permeados por justificativas e fundamentações teóricas. Em algumas páginas aparecem boxes que os destacam, em outras, estão diluídos no contexto, por exemplo: (..) **“é necessário promover a criticidade em relação aos processos discursivos e garantir que os gêneros do discurso sejam instrumentos de um processo dialógico que leve à igualdade, e não à exclusão dos sujeitos em seus direitos sociais”** (SME/COPEd,2016b, p.31). Esse procedimento leva necessariamente a uma leitura integral do conteúdo para a compreensão do que se propõe. Os títulos dados às propostas curriculares marcam distinções

importantes: um dos currículos foi organizado por expectativas/competências de aprendizagem e outro por direitos de aprendizagem, donde se depreende que abriguem concepções diversas de educação, portanto, de modos de aprender, de aluno, de professor, de gestão de sala etc., especialmente ao se considerar que os mandatários do governo municipal se situavam em campos políticos diferentes.

Com Pierre Bordieau conhecemos que “o poder simbólico é um poder de construção de realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e em particular do mundo social)” (1989, p.9). Currículos são formas institucionalizadas, tentativas de oficialização e de manutenção do poder simbólico, por isso, estão no campo de batalha da luta por sentidos e fixação de identidades, que os diversos atores sociais travam cotidianamente. Dos representantes de governos, com sua capacidade de impor leis ou produzir currículos, ao questionamento do aluno em sala de aula quanto ao valor do conhecimento, essa luta simbólica não cessa.

### **3 - CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO**

Lopes e Macedo, (2011) destacam a fluidez das definições de currículo mostrando que cada “nova definição se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando deficiências, em relação às definições anteriores”, parecendo consensual a certeza de que por meio de currículos ‘organiza-se a vida escolar de sujeitos agrupados’ (p.20).

O currículo está associado à função social da escola, é a concretização de uma seleção de aspectos da cultura, tem relação com os conteúdos a serem ensinados, mas não pode ser definido apenas por essa dimensão, apesar de ser ela a mais visível (LOPES E MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2017; SILVA, 2007). Segundo Sacristán (2000, p. 125) “a escolaridade é um percurso para os alunos/as e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”, além de “implicar a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento”, na visão de Silva (2007), são “documentos de identidade”, porque cada modelo de currículo corresponde a formação de um determinado tipo de identidade, de subjetividade, de cidadania, que servirá politicamente a interesses sociais e econômicos. Como “artefato social e cultural” atravessado por relações de poder (MOREIRA E SILVA, 2002), o currículo traz para arena de lutas das significações todos os atores a ele submetidos, nas várias instâncias em que se materializa, da elaboração à consecução nas salas de aula e posterior a isso, nas releituras e assimilações que os sujeitos realizam para incorporar as experiências escolares às suas próprias vidas.

A intervenção no processo de formação da identidade das pessoas para adequá-las, através do ensino, a um determinado padrão civilizatório e humanizador sempre esteve presente nos mais incipientes projetos de escolarização, a começar pelo ensino religioso ministrado por católicos ou protestantes que agruparam pessoas para submetê-las a uma aprendizagem que incluía textos religiosos e outros conteúdos para fazer nascer o cristão, mas, são as demandas da industrialização no início do século XX que colocam definitivamente a escola no radar das políticas de Estado (GOODSON, 2018; LOPES E MACEDO, 2011). Isso se justifica pela necessidade de a instituição escolar “precisar voltar-se para a solução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21). Nesse contexto, os conhecimentos escolares deveriam ser úteis, sobretudo para formar trabalhadores eficientes. Essa dimensão utilitarista faz com que os primeiros autores que escreveram sobre currículo escolar o concebem a partir do modelo de racionalidade e eficiência da fábrica.

A obra “O Currículo” (1918), do estadunidense John Franklin Bobbitt, foi a primeira a sistematizar o que deveria ser o percurso do ensino na escola. Em seu discurso, o currículo é um “processo industrial e administrativo (SILVA, 2007, p. 13), para ele, formar um estudante era prepará-lo para as ocupações que lhe seriam exigidas na vida adulta, em uma sociedade americana que se industrializava, marcada pela exigência da produtividade e da eficiência, assim o organizador de currículo “deveria determinar as grandes áreas da atividade humana e subdividi-las em atividades menores – os objetivos do curso” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 22). A organização do currículo pelos princípios de Bobbit consiste no treinamento, na seleção de objetivos que visem a solucionar problemas práticos da vida para a inserção na esfera econômica e social. Apesar da importante contribuição de Bobbit, é Ralph W. Tyler com a publicação de “Princípios básicos do currículo e ensino” (1949), quem iria oferecer um modelo que se tornaria bastante difundido e influenciaria a elaboração de propostas curriculares por várias décadas no Brasil, com reverberações até os dias atuais. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 25):

o modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo

A abordagem de Tyler insere-se em um tipo de racionalidade ainda efficientista, na medida em que uma dentre suas propostas substanciais é a avaliação para verificação do alcance dos objetivos de aprendizagem, os quais deveriam ser organizados em experiências pedagógicas previamente planejadas. Nas duas proposições (de Bobbit e de Tyler) fica evidente

o pressuposto de que currículos são prescrições geradas em instâncias fora da escola, que tem por objetivo o controle social da experiência escolar, tendo na avaliação o controle da eficácia do processo de ensino/aprendizagem. Observe-se nessas visões, chamadas de teorias tradicionais, o caráter instrumental, utilitário e reificado do currículo.

No final do século XIX e início do XX, a escola como instituição e seus processos de ensino ganharam relevância nos Estados Unidos pela sua importância na formação do comportamento social adequado, na transmissão de valores e na construção do ideário político e econômico da sociedade. Apesar, da distância temporal, as obras de Bobbit e Tyler apresentam princípios muito próximos no que tange ao papel da educação. Mas antes deles, John Dewey propusera um currículo progressista embasado nas experiências das pessoas. (LOPES E MACEDO, 2011, p.75), que possivelmente não prosperou por não atender aos interesses imediatos da sociedade estadunidense em franco processo de industrialização e necessitando da mão de obra formada na escola.

As teorias tradicionais têm Bobbit e Tyler como representantes mais conhecidos e propagam a relação entre a escola e o mundo do trabalho e a busca da eficiência, naquilo que ficou conhecido nas teorias curriculares como tecnicismo. Contrárias a esse modelo, as teorias críticas vão tratar da indissociabilidade entre currículo e ideologia, para o questionamento da organização social vigente, colocam em xeque o papel da escola na reprodução das desigualdades e na manutenção da estratificação social promovida pelo capitalismo. A emergência das teorias críticas se dá no contexto das lutas por direitos que eclodiram nos anos 60, principalmente nos Estados Unidos. Moreira e Silva (2002, p. 26) afirmam:

em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.

As teorias pós-críticas surgem na esteira da Nova Sociologia da Educação quando se intensifica a discussão sobre o papel da cultura, da linguagem e das categorias classe, raça, etnia e gênero na formação dos sujeitos que frequentam as escolas sob a égide de um currículo, a partir da compreensão deste como projeto de formação das identidades desejáveis em um determinado tempo, para uma determinada sociedade.

Assim, a cultura da escola, as visões de mundo das pessoas que habitam o espaço escolar, bem como, tudo o que consta nos currículos ou não, são parte do que se chama Cultura, considerando-a como todas as produções, modos de viver, construções concretas e simbólicas e representações, que, na escolarização, são mediadas por escolhas pedagógicas e ideológicas.

Um dos mais constantes e longevos debates sobre currículo diz respeito ao que deve compor a organização da vida escolar, quais conhecimentos serão validados nos currículos, que atores sociais têm voz. Este debate continua profícuo e intenso, principalmente a partir da reivindicação de um ensino que abandone uma postura elitista de seleção cultural e contemple outras vozes ou que se proponha a incorporar as narrativas dos perdedores, dos colonizados, das subculturas e da nomeada baixa cultura, ou seja, de uma narrativa do ponto de vista de quem está embaixo. Tal reivindicação é um desdobramento das intensas lutas dos movimentos sociais que assolaram o mundo na década de 60. Os agitados anos 60 veem reconfigurada a ordem mundial devido às lutas por independência das colônias africanas, a guerra fria, a guerra do Vietnã, a luta contra a instalação de ditaduras em diversas partes do Globo, incluindo o Brasil. As chamadas minorias reivindicavam serem representados em todas as instituições que compõe a estrutura da sociedade para reescreverem suas histórias, conquistar direitos e construir uma nova presença no imaginário coletivo, a partir de imagens não intencionalmente deturpadas, inferiorizadas ou estereotipadas. Esse é o arcabouço das teorias críticas do currículo, que para Silva (2007):

começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pela desigualdade e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 30).

As teorias críticas concebem o currículo como bem simbólico social e culturalmente produzido que organiza o conhecimento para a escola de uma dada maneira e precisa ser questionado para tornar visível sua configuração ideológica, para desvelar as relações de poder desiguais na instituição escolar e na sociedade, rediscutir a seleção cultural do ponto de vista de a quem ela serve e olhar para a escola como reprodutora e legitimadora de desigualdades. Para atingir essas finalidades, o foco deixará de ser o que se ensina, mas porque se ensina o que se ensina, daí resulta para análise as sentenças: o que o currículo faz com as pessoas, quem está, como está (ou não) representado nele e por quê. (SILVA, 2007). Esse enfoque leva a uma perspectiva que vai fundamentalmente perguntar o que conta como conhecimento e ao desvelamento do currículo oculto, para compreender como ele concorre para a formação de certos tipos de personalidades. Interrogar a seleção de conhecimentos que fazem parte do currículo é uma premissa essencial da formulação teórica de Michael Young na obra “Conhecimento e controle” (1971), sobretudo porque a partir dela, os silêncios epistêmicos do currículo são problematizados e aqueles conhecimentos legitimados passam a ser associados

aos interesses dos grupos que detém o poder e por isso usam de mecanismos simbólicos para manter a própria hegemonia.

Os teóricos críticos, denunciam a relação entre currículo e a ideologia dominante, identificando-o como aparelho ideológico, cuja função seria perpetuar pensamentos e práticas de interesse de grupos pertencentes aos estratos superiores da sociedade. Os defensores dessa tese são chamados de teóricos da reprodução, dentre eles, coube a Louis Althusser, no ensaio “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” a crítica mais contundente à escola como instituição reprodutora do status quo que mantém inalterada a estratificação social e o silêncio dos oprimidos. Christian Baudelot, e Roger Establet com o livro “A escola capitalista na França”, Basil Bernstein com a obra “Classes, códigos e controle”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em “A Reprodução”, Michael Apple com “Ideologia e currículo”, são outros importantes representantes dessa corrente. No Brasil, a luta para que o processo de escolarização liberte os oprimidos, a partir da consciência da opressão, tem no mundialmente respeitado mestre Paulo Freire seu principal arauto.

Uma consequência das teorias críticas é o surgimento de palavras como *diversidade*, *identidade e diferença* com o que se pretende contestar a uniformização dos currículos e a consequente invisibilização dos conhecimentos e das subjetividades dos diferentes, das chamadas minorias. No Brasil, esse debate, vai inundar as propostas curriculares a partir dos anos 80, chegando aos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, materializadas nas expressões “Pluralidade Cultural” e “Orientações Sexuais” que faziam parte dos temas transversais, os quais deveriam ser tratados em todas as disciplinas pela via da interdisciplinaridade.

Partindo da necessidade de validar novas lógicas de explicação dos fenômenos histórico-sociais e dos currículos, as teorias pós-críticas reposicionaram os postulados das teorias críticas, embora, segundo Silva (2007), as fronteiras exatas de uma ou outra não possam ser fidedignamente demarcadas, porque as duas foram construindo seu arcabouço epistemológico valendo-se de indagações semelhantes em um momento, ou, em outro, radicalizando construções já definidas. Contrariamente a uma ideia de linearidade, donde se pode deduzir que o prefixo “pós” pressupõe o fim de uma teoria e o início da outra, deve-se pensar em hibridismo, ou seja, na efervescência dos postulados de uma teoria, a outra vai surgindo em movimentos de assimilação, contraposição ou ampliação numa simbiose bastante produtiva.



Embora tenham marcado presença no Brasil desde 1990, somente nos anos 2000 as teorias pós-críticas irão aparecer mais frequentemente nas discussões sobre currículo, sobretudo pelos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (LOPES, 2013, p.7). Contribuíram para a emergência das teorias pós-críticas a derrocada de modelos epistemológicos de explicação do mundo como o estruturalismo e o modernismo; a emergência do pós-estruturalismo; dos estudos sobre pós-colonialismo, do reconhecimento da identidade como mosaico, do sujeito descentrado de Stuart Hall, ou dos postulados teóricos de Michel Foucault para quem fora da linguagem e das estruturas de poder, nada pode ser verdadeiramente problematizado. Ensina Foucault: “as relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, circulação e funcionamento do discurso” (2018, p. 279). Nesta relação discursiva, que envolve poder e representação, o sujeito é um ser inventado social e culturalmente, o que é um conceito basilar para as teorias pós-críticas. Uma de suas especificidades é a radicalização do conceito de diferenças e a reivindicação da presença dos diferentes na cena principal do palco da vida social, entendendo presença no sentido de protagonismo, mas o protagonismo real dos diferentes e não apenas o respeito e a tolerância.

Para os teóricos pós-críticos, a trilogia *poder, ideologia, cultura* são inseparáveis e operam sempre no campo do discurso, produzindo significados, principalmente através de instituições como a escola, que tem no currículo o meio mais eficaz de interferir na construção das identidades, já que nas sociedades modernas há um tempo da vida dos indivíduos reservado para viver o contato com o conhecimento, a cultura e a socialização, mediado por procedimentos e métodos pedagógicos e sob a supervisão e orientação profissionais. Esse processo é permeado por relações de poder que, embora sejam contaminados em algum momento por hierarquias, ocorrem em todas as direções. Aprende-se com Foucault, (2018, p. 284):

que o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor como algo que só funciona em cadeia. (...) O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles”

Não há como dissociar a ideologia do poder, é por meio dela que se intenciona cristalizar o significado do que é “ser” humano, do padrão civilizatório que é aceitável, de qual seleção da cultura tornar-se-á escolarizável, qual divindade religiosa merece culto etc. Deve-se fazer a importante ressalva, de que o poder está sempre em um terreno fluido e cambiável que permite uma transmissão reticulada. Usando o currículo como exemplo, ele pode ser pensado por gestores da educação, mas será posto em prática pelo professor que pode modificá-

lo em seus planos de ensino e experimentado em uma recepção que pode não corresponder ao esperado ou desejável, em outras palavras, o aluno também tem poder sobre o currículo. Esse olhar para uma sociedade, que na dialética experimentação da vida cotidiana, produz suas contradições e não convive com a rigidez de posicionamento dos sujeitos, nem com fixação de identidades, sem conflitos, terá a atenção das teorias pós-críticas.

O currículo é linguagem, e enquanto tal está atravessado por marcas de poder, por opções políticas e pela ideologia, portanto, o que conta ou não como conhecimento e como cultura guarda estreita relação com uma certa visão de mundo que se deseja prevalente e inscrita na história dos sujeitos e das sociedades. Por esse ângulo, refuta-se o status de verdade absoluta de muitas das ideias das ciências humanas que, concebidas como conhecimento, chegam aos currículos escolares. Para melhor ilustrar isso pensemos sobre que conhecimentos e como os conhecimentos dos povos indígenas e africanos foram, por muito tempo, abordados na escola. As resistências do povo africano escravizado, por exemplo, eram tratadas em livros didáticos como revoltas ou rebeliões, atribuindo-se a essas palavras uma significação negativa, como se lutar pela liberdade, pelo direito de ser visto como humano não fosse um direito desses povos. Em síntese, “ao subalterno não cabe falar” (SPIVAK, 2020). Em contrapartida, os bandeirantes (invasores portugueses a quem coube a missão de alargar as fronteiras da colônia e descobrir minérios), dizimaram aldeias indígenas inteiras e tiveram por muito tempo status de heróis da pátria nos livros didáticos. Outras lutas de resistência são ou foram por muito tempo igualmente silenciadas ou relativizadas nos currículos escolares, como as lutas das mulheres ou dos trabalhadores. Por essa lente, haverá sempre um “Outro” cuja narrativa será representada pela voz dos vencedores e sua epistemologia será negada.

A mudança de paradigma que propõe outro caminho para a produção do conhecimento são os estudos culturais que se consolidam como uma complexa área de investigação, com o fim de contestar categorias aceitas e cristalizadas socialmente.

Fenômenos como a globalização, os intensos fluxos migratórios e as transformações tecnológicas levam pessoas e seus modos de pensar, viver e ser a diversas partes do Globo refutando hegemonias, contraditando as epistemologias euro-ocidentais. Principalmente a partir das academias, intelectuais como Aimé Césaire anunciam suas percepções de mundo, suas vivências, seu conhecimento e simultaneamente denunciarem as versões colonizadas de conhecimento e cultura que, por força de uma ideologia propagada por centenas de anos, criaram no imaginário coletivo uma ideia de superioridade racial, de padrões civilizatórios e

costumes que habitavam imaginários coletivos e segundo Frantz Fanon, em *Pele Negra Máscaras Brancas*, eram assumidos também pelos colonizados.

Para compor sua fundamentação teórica, as teorias pós-críticas aproveitam-se dos conceitos na Nova Sociologia da Educação, dos Estudos Culturais, do Multiculturalismo etc., para responder à necessidade de contraditar a chamada Cultura, no sentido daquilo que deveria ser transmitido às novas gerações, e, portanto, selecionado para as propostas curriculares; desnecessário dizer do caráter elitista, segregacionista e eurocêntrico dessa seleção. O que se postula nas teorias pós-críticas é desnaturalizar as categorias classe, gênero, raça, identidade e cultura para dar lugar a um convívio social e a uma episteme centradas no binômio diversidade/diferenças e redesenhar a relação cultura, poder e currículo. Esse processo passa conseqüentemente pelas relações entre produção de discurso e poder. As diferenças, por exemplo, são discursivamente produzidas, não existem naturalmente, assim só existe o diferente porque em algum momento ele foi construído e constituído como tal em uma relação de poder. É possível ratificar essa leitura com Silva (2007, p. 87):

São as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente ao não diferente. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o não-diferente) e o outro negativamente (o diferente) é porque há poder.

Nesse novo contexto, para que as diferentes culturas (negros, indígenas, mulheres, classe trabalhadora, lgbs, etc.) sejam representadas e não se estabeleçam hierarquias entre elas, a escola tem papel primordial. Isso leva necessariamente a uma revisão do que se ensina nesta instituição, em todos os sentidos, seja nos currículos ocultos ou nos manifestos, bem como se retorna para a discussão a respeito do tratamento dado às diferenças numa dimensão histórica e política e na sua relação com a (re)produção das desigualdades.

Esse debate estará presente nos currículos brasileiros nas esferas nacional, estadual e municipal a começar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobretudo porque alguns postulados das teorias acima, estavam no horizonte de um país ávido por romper com os silêncios, censuras, o entorpecimento da intelectualidade brasileira e a imposição curricular dos vinte anos da Ditadura Militar (1965-1985). Apesar de a assunção desse discurso não ser radical, nos PCNs, além de prescrever para a escola o tratamento da pluralidade cultural e da orientação sexual como temas transversais, há trechos em que a atenção à diversidade é claramente colocada:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, fator de seu enriquecimento. (BRASIL, 1998, p. 92)

Principalmente após os estudos sobre currículo fazerem parte das investigações da sociologia na Nova Sociologia da Educação, com origem na obra do inglês Michael Young, a diversidade entrou nas discussões curriculares com toda a sua complexidade, principalmente porque os currículos tendem a ser discursos homogeneizadores de identidades, para atender a projetos de poder de determinados grupos. Entretanto todas as contradições estão sempre postas na dinâmica da vida social em um movimento dialético que questiona, desvela, revela, naturaliza e desnaturaliza posicionamentos e ideologias. Por não ser neutro, o currículo irá refletir ou refratar esse movimento. É nessa conjunção que os teóricos dos pós-críticos vão olhar para as narrativas hegemônicas presentes nos currículos e vão denunciar a ausência de representação: do povo preto e indígena; das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras; das mulheres em todas as partes do mundo, e daqueles/as que sofreram fortes repressões nos processos de colonização e foram desterritorializados ou dizimados e perderam seu direito de falar.

Levando às últimas consequências o questionamento das ausências, as leituras de mundo de Homi Bhabha (*O local da Cultura*, 1994), Edward Said (*Orientalismo: o Oriente como invenção*, 1978) Frantz Fanon (*Pele Negra Máscaras Brancas*, de 1952, e *Os Condenados da Terra*, de 1961), Stuart Hall (*A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, 1997), propõem uma nova epistemologia em substituição àquela que privilegiava o olhar dos países europeus colonizadores, que impunha um silêncio sobre tudo o que não tivesse origem na Europa. Frantz Fanon constatará em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, (2008, p. 34) que no processo de colonização cria-se nos colonizados um complexo de inferioridade e por meio da linguagem, o povo oprimido pela colonização assume a cultura da “nação civilizadora”. Essa ideia da linguagem, como criadora daquilo que se quer representar e ver concretamente representado, será incorporada aos estudos sobre currículo, principalmente pela constatação da força do currículo como linguagem, como discurso com poder criador.

Na linha dos estudiosos supracitados, outros vão questionar a Europa e o Ocidente como produtores e difusores do conhecimento seja ele científico ou não. Sobre isso ensina Spivak (2020, p. 25): “embora a história da Europa como Sujeito seja narrada pela lei, pela economia política e pela ideologia do Ocidente, esse Sujeito oculto alega não ter nenhuma determinação geopolítica.”

A Europa como Sujeito narra o mundo, e, segundo Mignolo (2020), mais precisamente o faz pelas vozes da França, Alemanha e Inglaterra e a partir da dominação sobre outros povos,

que teve na violência tanto física quanto simbólica o seu modo de operar mais constante. Sobre isso dispara Aimé Césaire (2020, p. 9), intelectual martinicano:

O fato é que a chamada Civilização ‘europeia’, civilização ‘ocidental’ tal como foi moldada por dois séculos de governo burguês, é incapaz de resolver os dois principais problemas aos quais sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial. Levada ao tribunal da ‘razão’ e ao tribunal da ‘consciência’, a Europa se mostra impotente para justificar-se. Cada vez mais, se refugia na hipocrisia, tanto mais odiosa por ter cada vez menos chances de enganar. A Europa é indefensável.

Novamente sem se poder estabelecer uma linha divisória definitiva, essas novas perspectivas, essas novas leituras receberão o nome de pós-colonialismo. Costa e Grasfoguel (2016) localizam o termo nas discussões sobre “a descolonização” das colônias africanas e asiáticas depois da segunda guerra mundial. Curiosamente foram intelectuais do chamado Terceiro Mundo que inauguraram o campo de investigação a partir de universidades inglesas e estadunidenses, por isso segundo os autores anteriormente citados, o pós-colonialismo tem como “língua de nascença o inglês” e circula no “mundo anglofônico”. Não deixa de ser um traço de colonialismo, autores não anglófonos serem “ouvidos” a partir de sua produção nas universidades inglesas. Por outro lado, esses espaços foram e estão sendo usados para questionar projetos identitários e modelos de conhecimento e de sociedade há muito legitimados, mas excludentes.

O conceito de decolonialidade será explorado e esmiuçado na América Latina nas obras do peruano Aníbal Quijano, dos argentinos Enrique Dussel e Walter D Mignolo, dos porto-riquenhos Ramón Grasfoguel e Nelson Maldonado Torres, do colombiano Arturo Escobar, de Catherine Walsh, linguista estadunidense, radicada no Equador, e com as contribuições de sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein. Em outra frente, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos também advoga uma reinvenção epistemológica a partir do que ele chama de ‘Epistemologias do Sul’ que deslocaria o pensamento eurocêntrico como única forma de compreensão do mundo, favorecendo a construção de outras lógicas, de outras racionalidades que aglutinassem outras culturas, outras religiões, outros conhecimentos. No Brasil, a decolonialidade conta com as pesquisas de Vera Maria Ferrão Candau, Antônio Flávio Moreira e Luciana Ballestrin. Estudando a obra de Paulo Freire, Catherine Walsh localiza em Frantz Fanon uma influência do pesquisador brasileiro e aponta nas últimas obras de Freire uma filiação com a decolonialidade, principalmente devido à defesa que ele faz de uma educação que tenha significado para os oprimidos e promova sua emancipação.

O sufixo “ismo” em colonialismo denota a ideia de sistema, remete a um processo de dominação e subalternização dos povos indígenas, africanos e asiáticos que tiveram início com

invasão da América pelos espanhóis em 1492 e é irreversível do ponto de vista histórico. Já colonialidade, substantivo formado com o prefixo “dade” significa qualidade ou estado, diz respeito à permanência de uma mentalidade, de um padrão civilizatório, de um paradigma colonial ocidentais e eurocêntricos que sobreviveram após o fim dos processos colonizatórios e governa toda a produção de conhecimento, as formas de viver e ser, as subjetividades e intersubjetividades, sobretudo após o fenômeno da globalização, que é o mesmo fenômeno que permite contraditar essa herança, a partir dos pressupostos da decolonialidade.

A essa hegemonia do eurocentrismo como perspectiva epistemológica que condiciona os imaginários coletivos, invisibiliza e subalterniza o colonizado, aniquila as identidades, promove o esquecimento ou a relativização da dominação violenta ocorrida nos processos de colonização e tudo isso produzido a partir da invenção do conceito de raça e de um novo padrão de controle do trabalho, o sociólogo peruano Anibal Quijano chama de colonialidade do poder. Especialmente em relação à América Latina, Quijano, (2005. p.11) afirma que “ por sua natureza, a perspectiva eurocêntrica distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-cultural, enquanto leva ao mesmo tempo a admiti-la como verdadeira”. Já Mignolo (2020, p. 33) propõe a “desobediência epistêmica”, segundo ele “toda mudança de descolonização, política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência epistêmica”. Em outra obra, Mignolo (2008, p.287) propõe outro construto para organizar e disseminar o conhecimento, partindo de outras concepções, é o que denomina gnose liminar ou pensamento liminar que se constitui:

.. enquanto conhecimento em uma perspectiva subalterna, é o conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno; a gnosiologia marginal, enquanto discurso sobre o saber colonial, concebe-se na intercessão conflituosa de conhecimento produzido na perspectiva dos colonialismos modernos (retórica, filosofia, ciência) do conhecimento produzido na perspectiva das modernidades coloniais na Ásia, África, nas Américas e no Caribe.

Para romper com a geopolítica eurocêntrica de conhecimento e cultura que sobreviveram na organização social e política das sociedades e nos imaginários coletivos e individuais após o colonialismo, propõe-se a descolonização dos currículos a partir dos postulados da decolonialidade. E descolonizar os currículos passa necessariamente por pensar a formação das pessoas a partir de um novo projeto identitário que desconstrua os binarismos: oriente/ocidente; primitivo/civilizado; irracional/racional; mágico-mítico/científico e tradicional/moderno em que a primeira parte das sentenças é atribuída aos povos colonizados a partir da ideia de raça como fundamento que diferencia, classifica, desumaniza povos que não sejam europeus. A educação, a pedagogia e os currículos são construções sociopolíticas e

discursivas que refletem ideologias, criam significados, estão no debate público institucional em que grupos dominantes e dominados intencionam fazer valer suas aspirações e visões de sociedade e de mundo, por isso, são espaços de luta.

As propostas de multiculturalismo, ancoradas na convivência com os diferentes e na aceitação das diferenças, iniciadas nos anos 60, não deram conta de incorporar os interesses e ambições daqueles que aderiram à decolonialidade como projeto global de reconstrução e reconstituição do sistema mundo e a descolonização dos currículos com parte dessa proposta. Isso porque o multiculturalismo de acordo com Walsh (2009, p. 16) “não aponta para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social”. Para a autora, uma pedagogia decolonial deve ter como ferramenta epistêmica a interculturalidade, no que é seguida no Brasil por Vera Maria Candau (2009). A educação intercultural implica ausência de hierarquização entre as diversas culturas que formam uma sociedade, a troca respeitosa, o intercâmbio de saberes, o desvelamento e o enfrentamento dos conflitos, o questionamento das relações de poder racializadas que estruturam a sociedade e mantêm inalteradas a predominância do modo de pensar e ser de um grupo em detrimento de outros. Conforme Walsh (2006, p.25):

Dentro de estos procesos, la interculturalidad tiene un rol central, tanto como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afro (y posiblemente de otros movimientos), como también de su pensamiento y sus acciones en torno al problema de la colonialidad. Dicho de otra manera, es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta. (...) El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro –un pensamiento crítico de/desde otro modo–, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global.

A interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual, que assume a decolonialidade como estratégia de ação e meta, pode levar à construção desse “pensamento crítico outro” nos currículos escolares e conseqüentemente nos materiais pedagógicos deles derivados, a fim de efetivar a descolonização epistêmica, por meio da descolonização dos currículos. O prefixo “des” nesse caso não significa a negação da colonização, o apagamento das ações dos colonizadores para dominar e tirar proveito econômico dos povos e das terras colonizadas, mas trazer para a arena dos debates categorias que foram linguística, política e socialmente construídas como ocidente/oriente, modernidade,

religiosidade/pensamento mítico, primitivo/ civilizado que impuseram percepções de mundo com relações assimétricas de poder, deslegitimaram culturas e conhecimentos, criaram estereótipos e deram ao sujeito branco, europeu, cristão e heterossexual a primazia sobre as outras possibilidades de existência de outros sujeitos com consequências na estratificação social, na produção das desigualdades, na divisão do capital, na disseminação da violência que vitimiza determinados corpos e outros não, na geração e partilha do conhecimento, enfim em todas as dimensões da existência humana.

Universalização de verdades, ampliação ou restrição de direitos por omissões ou escolhas, vozes negadas e silenciadas, diversidade e diferença, transmissão cultural são terminologias que geram consensos e dissensos nas teorias do currículo, o que as coloca constantemente em tensão. Para cada um desses construtos há bases teóricas suficientemente sólidas e críveis, mas na essência todos eles devem ser vistos como discursos que visam a “modificar pessoas”, “produzir e criar significados sociais” (SILVA, 2007, p. 54) a serem interiorizados, naturalizados por aqueles que a eles são submetidos no processo de escolarização, por isso são, segundo Silva, (2003), documentos de identidade, no sentido mesmo de produzirem subjetividades, modos de ser pessoa, cidadão, indivíduo, trabalhador, aluno, homens, mulheres etc., enfim todas as camadas de que somos feitos.



## **4 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NAS REFERÊNCIAS CURRICULARES**

No capítulo anterior fez-se uma sinopse das principais teorias que escrutinaram um objeto de estudo denominado currículo e que nas linhas ou entrelinhas são discursos adotados em propostas curriculares brasileiras. Como a inquietação que motivou esta pesquisa é levantar as diferenças ou pontos em comum entre propostas curriculares da cidade de São Paulo entre 2006 e 2016 e seus dois objetivos iniciais são: caracterizar as concepções adotadas nessas propostas curriculares; observar a constituição histórica dos conceitos expectativas e direitos de aprendizagem, pretende-se neste capítulo fazer uma análise de como as teorias curriculares alimentaram as concepções de currículo contempladas nos documentos da Prefeitura do Município de São Paulo entre 2006 e 2016, quais sejam: 1 - O Referencial de expectativas para o desenvolvimento das competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental (2006a), doravante chamado apenas de Referencial; 2 - o Referencial de expectativas para o desenvolvimento das competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – língua portuguesa, doravante chamado de Referencial língua portuguesa (2006b); 3 – as Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem – ensino fundamental II – língua portuguesa, a partir de agora, Orientações Curriculares (2007). 4 – os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral daqui em diante, Direitos de Aprendizagem (documento introdutório) (2016a); 5 - os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – língua portuguesa, doravante Direitos língua portuguesa (2016b). Os três documentos iniciais têm como conceito mais importante as expectativas de aprendizagem e embora só apareça nominada nos dois primeiros a ideia de competências é comum aos três, que partilham também do mesmo modo de organização. Os Direitos de Aprendizagem pretendem um enfoque curricular diferente com uma sistematização e abordagem mais conceitual, menos tecnicista.

### **4.1 Os Referenciais e as Orientações curriculares**

Os Referenciais e as Orientações Curriculares inscrevem-se em uma abordagem curricular tradicional, alinhada essencialmente aos princípios de Raph Tyler para a construção de uma proposta curricular e centrada na ideia de organização e desenvolvimento. Tal abordagem prevê um excessivo controle sobre o currículo, um governo, uma gestão sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre a atuação dos docentes, que será orientada em cursos de formação e verificada pelos gestores escolares. Quanto à execução do currículo por parte dos docentes, a avaliação externa chamada Prova São Paulo será o instrumento para comprovar se

as prescrições se traduziram nas aprendizagens desejadas. Este modelo pressupõe uma hierarquia no que tange à produção e execução do currículo, bem como pouca ou nenhuma margem para a inserção de conhecimentos que não estejam elencados nos documentos oficiais.

Quadro 2: paralelo entre os princípios de Tyler e os Referenciais

<b>Princípios de Tyler (Klierbard, 2011, p.25)</b>	<b>Referenciais (1 e 2)</b>
1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?	Desenvolver as competências leitora e escritora para isso deve “conhecer as características do letramento da comunidade” (SME/DOT, 2006, p. 42), realizar diagnósticos (idem p. 45 a 49)
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?	Oferecer textos de gêneros e esferas variadas Literários, jornalísticos, autobiográficos, biográficos, científicos para leituras individuais ou compartilhadas com a mediação do professor (cf SME/DOT, 2006 b)
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?	Cronograma feitos pelos professores a partir de modelos previamente definidos (SME/DOT, 2006, p. 58/59)/ (cf. SME/DOT, 2006 b, p. 11)
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?	Avaliações do professor/Prova São Paulo

(Fonte: elaborado pela autora)

Quadro 3: Paralelo entre os princípios de Tyler e as Orientações Curriculares – língua Portuguesa

<b>Princípios de Tyler (Kliebard, 2011, p.25)</b>	<b>Orientações Curriculares</b>
1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?	(...)”o ensino de Língua Portuguesa destina-se a formar jovens capazes de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral, para participar das práticas sociais, seja para aprender, informar-se, divertir-se ou para relacionar-se com outros indivíduos.” ( SME/DOT, 2007, p. 30)  (...) “espera-se que, nos diferentes anos do ensino fundamental, o estudante amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (idem, p. 33)

2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?	‘Os conteúdos propostos no presente documento, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estão organizados em <i>Prática de escuta e de leitura de textos</i> e <i>Prática de produção de textos orais e escritos</i> , articuladas ao eixo “USO” e <i>Prática de análise linguística</i> , relativa ao eixo “REFLEXÃO”.’ (Ibidem, p. 39)
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?	Cronogramas previamente definidos .
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?	Avaliações do professor/Prova São Paulo

(Fonte: elaborado pela autora)

Em um texto crítico ao currículo de Tyler(1949), Kliebard (2011) afirma que as “perguntas podem ser formuladas num processo de quatro fases, através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar —experiências, organizar —experiências e avaliar. Importante salientar que na visão de Tyler, a primeira é a mais importante das fases de elaboração do currículo, porque a partir dos objetivos deve-se esperar uma mudança no comportamento dos estudantes, por isso não há que se ter apenas um rol de conteúdos. Lopes e Macedo (2011) esclarecem:

nesse sentido, todo objetivo tem para Tyler, que definir um comportamento e um conteúdo a que ele se aplica evitando generalizações como ‘desenvolver o pensamento crítico’. Um objetivo adequado deveria apontar em relação a que conteúdo o pensamento crítico deveria ser desenvolvido, como: “ analisar as causas da miséria no Brasil contemporâneo

Ainda Kliebard (2011) nos dirá que para Tyler a definição de objetivos procederia dos “estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo”. Observa-se que o modelo tyleriano atrela a formação a “mudanças de comportamento”, ou seja, é a assunção de que, por meio do currículo, escolar, moldam-se as pessoas, criam-se identidades com vistas ao controle social e econômico; vê-se que há um planejamento para chegar ao resultado esperado.

Os Referenciais têm finalidades bem claras e atendem a uma das premissas do modelo de Tyler que é enumerar poucos objetivos, mas que sejam postos em prática e passíveis de avaliação; nesse sentido os elaboradores de currículo da Secretaria Municipal de Educação colocam como meta desenvolver as competências leitora e escritora, para isso no

documento “ assume-se que ler e escrever são tarefas de todas as áreas” do conhecimento, portanto, todas deveriam ocupar-se da consecução desse objetivo. O primeiro Referencial, destinado a todas as áreas é um manual de como desenvolver as competências leitora e escritora a partir de habilidades, como se pode observar na ilustração:

Figura: 12 Habilidades de leitura.

#### Habilidades a serem exploradas antes da leitura integral do texto

HABILIDADES DE LEITURA
<b>Antes da leitura</b>
• Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
• Expectativas em função do suporte.
• Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.
• Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).
• Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
• Antecipação do tema ou idéia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
• Antecipação do tema ou idéia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
• Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.
• Definição dos objetivos da leitura.

(Fonte: SME/DOT, 2006a, p. 13)

Para cada uma dessas habilidades haverá um texto explicativo sobre como desenvolvê-las. Algo bastante peculiar desse material é o uso de conceitos bakhtinianos, como gênero e esferas, os quais não fazem parte do percurso formativo de todos os professores e professoras o que poderia se constituir em uma barreira para o alcance do objetivo de formar leitores competentes. Essas constatações são importantes porque é nesse primeiro “Referencial para o desenvolvimento da competência leitora e escritora” que aparecerá inicialmente a terminologia expectativas de aprendizagem, que depois será utilizada em outras propostas curriculares da cidade de São Paulo e serão aproveitadas em propostas do Governo do Estado de São Paulo e do Paraná. Outro ponto, é que os construtos teóricos do Círculo de Bakhtin, que já haviam sido utilizados nos PCN, têm seu lugar nos documentos de referência curricular da Secretaria Municipal de Educação.

O Programa Ler e Escrever -Prioridade na Escola Municipal instituído em julho de 2005 entende que a formação de leitores não pode ser uma atribuição apenas do ensino fundamental I e deve ser compromisso de todos os professores em suas disciplinas ensino

fundamental II. Ancoragem teórica dessa premissa está na obra “ Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas (1998), organizado por professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, em 2011, estava na nona edição. Nela, os autores e autoras esquadriham em cada disciplina o ato de ensinar a ler com o pressuposto de que “o professor é aquele que apresenta o que será lido, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo” (NEVES, *et al*, 2011, p.16). A proposta das autoras pressupõe uma organização multidisciplinar para a formação de leitores; entretanto, o primeiro material do Programa Ler e Escrever, feito para os docentes, é um manual de cunho bastante geral que deveria ser usado por todos os docentes, e, como vimos, tem como base conceitos apropriados da perspectiva sociointeracionista bakhtiniana, isso parece estar em desacordo com a proposta da publicação gaúcha.

As Orientações Curriculares (2007) fazem parte de um Programa de Orientação Curricular que ampliou o conceito de expectativas de aprendizagem a partir de cadernos para cada disciplina; em língua portuguesa pode-se atribuir ao documento uma sistematização bastante tradicional de currículo que cabe nos pressupostos organizativos de Tyler, com a ressalva de que aquilo que se coloca como objetivos de aprendizagem (as expectativas) são em número excessivo contrariando o que preceitua o teórico. Da forma como estão organizadas, obrigam o professor a um planejamento bastante rígido, cuja execução será aferida por uma prova externa, chamada Prova São Paulo. Muitas tabelas com sugestões de controle dos resultados da aplicação do currículo e outras com diagnósticos também são parte da publicação. Embora seja parte do Programa Ler e Escrever, o texto tem uma abordagem muito mais complexa, incorporando teorias da linguística sociointeracionista bakhtiniana a partir da leitura de brasileiros como João Vanderlei Geraldi para quem “ o específico da aula de Português é o trabalho com textos” (1997, p. 105). O princípio de que a aula de português obrigatoriamente deve ter o texto como disparador de qualquer estudo sobre a língua e não poderia transformar-se em desfile de nomenclaturas gramaticais, que não garantem a formação do leitor, já se encontrava consolidada nas academias e já chegara aos currículos. Sobre isso denuncia Geraldi (1997, p. 119/ 121):

Confunde-se os estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário, se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que de onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno” (...) A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental

Em consonância com essas ideias, as Orientações curriculares colocam como objetivo central a formação de “sujeitos que saibam empregar a língua escrita e oral, e detenham conhecimentos básicos que lhes permitam pensar analiticamente os textos” (SME/DOT, 2007, p. 31) para isso as experiências pedagógicas deveriam ter como foco: *prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos, articuladas ao eixo uso*. O ensino de língua para participar das práticas sociais diz respeito a uma concepção interacionista, natural de qualquer língua ou linguagem, já que a interação com o outro nas dinâmicas sociais é o pressuposto de qualquer comunicação, entretanto não há no material nenhum objetivo que se vincule ao propósito de questionamento das desigualdades, da estratificação social, da língua portuguesa como imposição dos colonizadores, da invisibilidade das mais de 200 línguas indígenas existentes no país e todos os saberes que elas codificam.

Assim como nos Referenciais, os conceitos: esferas, gêneros do discurso e dialogia do russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo estarão presentes nas Orientações com muito mais detalhamento, disso se tratará mais profundamente no decorrer desse trabalho.

Iniciado por Tyler (1949) e reformulado por estudiosos como o estadunidense Benjamin Bloom (1956), a organização do currículo por objetivos de ensino é algo preponderante em propostas curriculares, e é exigência dos sistemas de ensino em planejamentos dos docentes. Estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) que a partir de 1998 balizaram as propostas de todos os sistemas de ensino do país, sendo substituídos em 2017 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos PCNs – Língua Portuguesa há objetivos de ensino para os eixos escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais, produção de textos escritos, e análise linguística, todos eles antecedidos de uma sentença que finaliza com a frase “espera-se que o aluno”. Para a produção de textos escritos, por exemplo, lê-se: “No processo de produção de textos escritos **espera-se** que o aluno”:

Figura 13: Objetivos de ensino - PCNs

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
  - \* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
  - \* a continuidade temática;
  - \* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
  - \* a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
  
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

(Fonte: BRASIL, 1998, PCN- – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série, pp. 51/52)

Tomando como exemplo as expectativas de aprendizagem do mesmo eixo (produção escrita) constante no documento Orientações Curriculares nota-se uma compilação, com algumas alterações dos objetivos de ensino que aparecerem nos PCNs.

Figura 14:expectativa de aprendizagem gerais:

#### PRODUÇÃO ESCRITA

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P24. Planejar texto (gênero): (especifica em função do gênero)	P7, P22, P41, P73	P8, P23, P40, P59, P77	P7, P28, P49, P65, P84	P9, P30, P51, P69, P87
P25. Produzir texto (gênero ou gênero escrito de apoio à leitura), levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.	P8, P23, P42	P9, P24, P78	P8, P29, P50, P66	P10, P31, P52
P26. Produzir texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.	P57, P74	P41, P60	P83	P70, P88
P27. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.	P9, P43, P58, P75	P10, P25, P42, P61, P79	P9, P30, P51, P67, P85	P11, P32, P53, P71, P89
P28. Transcrever entrevistas gravadas em vídeo ou cassete ou anotar as falas do entrevistado para posteriormente editá-las, adaptando-as para a modalidade escrita, de modo a identificar algumas diferenças entre a fala e a escrita.	P24			

(Fonte: SME/DOT,2007, p.55)

Uma breve análise desses quadros revela uma ligação entre as expectativas e os objetivos de ensino dos Parâmetros Curriculares, trocando-se o verbo do presente do subjuntivo (que o aluno **redija**, que o aluno **realize**) para o infinitivo (produzir, revisar), ambos detalhando o que o professor deve atingir ao final do ciclo II do ensino fundamental. Vale lembrar que na época da produção do documento da rede municipal de São Paulo, os PCNs eram a referência nacional para a elaboração de proposições curriculares. A Nova Gramática do Português Contemporâneo (2008) define que “o subjuntivo denota uma ação ainda não realizada concebida como dependente de outra expressa ou subentendida, daí seu emprego em orações subordinadas”, diz ainda que o uso desse modo em orações subordinadas substantivas ocorre quando a oração principal exprime “a vontade (nos matizes que vão do comando ao desejo) com referência ao fato de que se fala”. Expectativa e esperar têm a mesma raiz latina, em Português, expectativa é o substantivo que designa a situação de quem espera. Depreende-se que as expectativas das Orientações Curriculares têm origem nos PCN, com a troca do verbo esperar pelo substantivo correlato expectativas e a troca dos verbos do imperativo (PCNs) para o infinitivo (Orientações). De acordo com Bakhtin (2003), uma das características de qualquer ato de enunciação é planejar o discurso tendo em vista atingir o destinatário, nesse caso a troca do verbo do imperativo para o infinitivo minimiza o efeito de ordem, atenuando o caráter prescritivo do documento.

Nos PCNs, as expectativas, configuradas no verbo *esperar* estão em um capítulo denominado *Objetivos de ensino*, com a seguinte introdução:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Na linguagem técnica e burocrática instalada na educação, objetivos remetem a algo que pode ser observado e medido pela avaliação, seja ela interna ou externa. O texto introdutório faz referência a conteúdos e à necessidade de “a escola organizar um conjunto de atividades para desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”, isto é, marca-se o caráter do ensino da língua para as práticas sociais de uso da língua/linguagem. Ainda em relação à introdução acima, nota-se a impossibilidade de dissociar conteúdos, de objetivos de ensino, mas é por meio dos conteúdos que se deve atingir os objetivos de ensino. Acerca desse aspecto afirma Sacristán(2000, p. 120):



Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na ação, aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos ao conteúdo não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo, ou se ordena o ambiente para que se aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca.

Considerando que nos PCNs os objetivos são **de ensino**, o centro do processo é o professor na sua função de provocar a construção do conhecimento com todas as implicações que isso tem: pesquisar, selecionar conteúdos e materiais, planejar a aula ou outro tipo de abordagem, apresentar o conteúdo, interagir com os estudantes, avaliar a aprendizagem, replanejar etc. Nesse processo complexo, a responsabilidade recai sobre o docente a quem cabe organizar metodológica e cientificamente os conteúdos de ensino.

O tópico seguinte nos Parâmetros chama-se *conteúdo*, o que é coerente com a proposta dessa referência curricular, porque, como afirma Sacristán, sem conteúdo não há ensino. A indissociabilidade entre objetivos de ensino e conteúdo leva a que na seleção de objetivos apareçam conteúdos, tanto nos PCN, quanto nas Orientações curriculares. A proposta contida nas Orientações Curriculares, no entanto, torna-se muito mais detalhista e específica que nos Parâmetros, porque estabelece expectativas ano a ano com uma indicação ampla de conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Português.

A expressão *expectativas de aprendizagem* foi registrada inicialmente no Referencial de expectativas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental em 2006, associada à pedagogia da leitura de textos escritos em frases como; “expectativas em função do suporte”, “expectativas em função da formatação do gênero”, “expectativas em função dos textos da capa, quarta capa, orelha”. Como se pode ver, nesse contexto trabalhava-se com uma acepção da palavra que não estava relacionada a conteúdo ou objetivos de ensino, mas àquilo que o estudante deveria conceber como possível, provável encontrar em um texto a partir do suporte, do gênero etc. Ou seja, dizia respeito a características comuns dos textos que os estudantes deveriam aprender a prestar atenção para entender um texto de determinado gênero. No documento elas são denominadas “expectativas de leitura” (SME/DOT, 2006a, p. 15).

O documento específico para língua portuguesa (Referencial de expectativas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – língua portuguesa), embora tenha no título a palavra *expectativa*, não traz o vocábulo no seu interior; ao invés disso, refere-se o tempo todo a objetivos e conteúdos desde a carta de apresentação

assinada pelo Secretário de Educação: “ as ideias e **conteúdos** desse Referencial tem como objetivo...” (SME/DOT, 2006b, p. 2); “Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir **os objetivos e conteúdos específicos** do ensino de cada área no ano do ciclo...” ; (SME/DOT, 2006b, p. 7 ); **Objetivos** da leitura: conhecer alguns recursos da linguagem poética, refletir sobre o valor estético da poesia” (SME/DOT, 2006b, p. 30). Por tratar-se de um documento cuja centralidade é da leitura, depreende-se que as expectativas tenham abordagem igual ao documento anterior. Mas deve-se destacar a intercambialidade entre expectativas/objetivos/conteúdo sem uma diferenciação teórica clara entre essas terminologias.

Nas Orientações Curriculares, as expectativas recebem outro entendimento: passam a amalgamar, no mesmo contexto, objetivos e conteúdos e são organizadas em um cronograma, conforme já demonstrado em capítulo anterior dessa pesquisa, ou seja, houve mudança na elaboração e uso da terminologia, passando a ser categoria própria da linguagem da proposta curricular da rede municipal de São Paulo, integra um novo discurso regulativo e legitimado pelas instâncias de poder municipais.

Em um estudo sobre a terminologia “ expectativas de aprendizagem”, Oliveira (2016, p.255) a vê como um “modismo” sem amparo conceitual e metodológico e localiza o seu nascimento em documentos curriculares da Prefeitura de São Paulo, as chama de “discurso pseudomodernizante”. Para o pesquisador, “são apenas a última novidade para reduzir ainda mais os conteúdos ao mínimo”, além de percebê-la como um empecilho no cotidiano do professor, que sem tempo ou cursos de formação para se apropriar dessas novidades, apenas as assimilam e repetem acriticamente, sobretudo por entendê-las como advindas de espaços hierárquicos superiores. Essa assimilação acrítica concorreria para o esvaziamento e desvalorização da função docente. E continua o pesquisador (2016, p. 260): “mesmo sendo vazia ou imprecisa a expressão analisada, ela tem uma clara função político-ideológica de mascarar a falta de uma política educacional realmente transformadora e a submissão dos professores a um poder burocrático-pedagógico”. Outro argumento do estudioso é a correlação perfeitamente factível entre objetivos e expectativas de aprendizagem que para ele “demanda ginástica mental para entender porque não são simplesmente objetivos”.

Concordaremos com Oliveira (2016) quanto ao esvaziamento teórico da expressão expectativas de aprendizagem, de fato, os referenciais teóricos mais conhecidos sobre currículo não a mencionam, desse ponto de vista, são realmente um “neologismo curricular”, entretanto não a vemos como desprovida de uma gênese, porque como já apontado nessa pesquisa , ela

tem origem nos PCNs a partir de um processo de recontextualização que tem sim, um viés de tentativa de pioneirismo, explicado pelo desgaste, pelo enfraquecimento da palavra objetivos, dadas todas as nuances negativas a ela associadas, principalmente após a denúncia da aproximação entre o termo e as políticas capitalistas neoliberais, que se apropriam do espaço da escola para fazer valer interesses próprios e para isso fazem adentrar no espaço escolar o jargão, empresarial econômico, além da associação do termo objetivos a teorias tradicionais do currículo elaboradas por Bobbit e Tyler, por exemplo, o que se mostra uma falácia, por ser factível aproximar a proposta curricular das expectativas à teoria curricular de Tyler (1949). Em que pese o desejo de parecer novidade, já ficou demonstrada nessa pesquisa a aproximação entre os currículos dos Referenciais e da Orientações a uma racionalidade curricular técnica, regulativa representada pelos teóricos citados, e que tem como consequência mais imediata o controle da atividade docente. Sobre esse caráter regulativo, Sacristán (2017, p.113) assegura:

A regulação administrativa do currículo, com sua minuciosidade e entrada em terreno estritamente pedagógico, quis justificar-se entre nós como uma via indireta de formação dos professores que têm que desenvolver na prática o currículo prescrito, para o qual dita não apenas conteúdos e aprendizagens consideradas mínimas, mas trata também de ordenar pedagogicamente o processo.

A troca de objetivos por expectativas não elide o caráter burocrático, prescritivo, passível de controle das Orientações Curriculares, sobretudo, porque o próprio documento está atrelado a uma avaliação externa chamada Prova São Paulo. Vale ressaltar o quanto um signo em sua história enunciativa adquire a marca do uso e pode gastar-se e desgastar-se levando à necessidade de sua substituição, sem, entretanto, haver mudanças naquilo que anteriormente enunciava, ou seja, ganha apenas uma roupagem nova.

Nos PCNs, os objetivos são **de ensino** (origem das expectativas) o foco, portanto, recai sobre o trabalho do professor. Já as expectativas são adjetivadas com a expressão **de aprendizagem**, o foco passa para o aluno (aquilo que se espera que ele aprenda). Essa troca de polo do binômio não pode ser considerada ingênua e sem consequências, a partir mesmo do discurso do próprio documento, do qual se infere que o professor ensina e espera que os alunos aprendam e espera despertar-lhes a atenção, conforme demonstram os excertos abaixo retirados da apresentação do Programa de Orientação Curricular:

O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. Para tanto, é necessário aprofundar o debate sobre aquilo *que se espera que os estudantes aprendam na escola, em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade*, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de

aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos. (SME/DOT, 2007, p. 10, grifos nossos)

#### **Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária**

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. **Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno.** No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles. (SME/DOT, 2007, grifos nossos, p.24)

Retomando Sacristán (2000), sabe-se da complexidade de se estabelecer, no campo das práticas pedagógicas, uma teoria que explique unívoca e universalmente a aprendizagem. Por ser uma condição humana que envolve comportamento, desenvolvimento humano, cultura etc., outras ciências, principalmente a psicologia, deram contribuições teóricas para tentar compreender e explicar tal processo. Todavia não há ainda hoje um conjunto de conhecimentos capazes de dar conta de tudo o que está envolvido na aprendizagem no sentido da aquisição e manipulação intencional ou não do conhecimento escolar. Se a psicologia e as ciências que investigam o desenvolvimento humano estudam aprendizagem em laboratório, a didática necessita da compreensão desse fenômeno na prática, com todas as peculiaridades relacionadas: ao espaço-tempo, ao currículo, à instituição escola, às intencionalidades, à socialização dos indivíduos, à classe social dos estudantes e suas condições de vida e outros tantos aspectos que entram em jogo quando o assunto é aprender no tempo e no espaço da escola. Conforme Sacristán (2000, p.49), há um “elevado grau de indeterminação na aprendizagem e nas interações, pois tanto o docente como o discente se envolvem de forma particular numa situação, cuja dinâmica é difícil de prever”. Quando se considera a relação aprendizagem e ensino, fica ainda mais difícil obter parâmetros claros de que aquilo que se ensina é o que se aprende em uma relação direta, mesmo que se pense nas medidas trazidas pelas avaliações internas ou externas. Para concluir esse argumento retomamos Sacristán(2000, p. 50/51):

(...) deve se dar especial atenção à interação nos processos de motivação, atenção, assimilação, organização, recuperação e transferência. Agora tais processos não se desenvolvem na redoma da entidade individual chamada aluno/a, mas em complexas redes de intercâmbio social, dentro e fora da sala do recinto escolar, de modo que as variáveis contingências culturais, sociais e materiais do meio são de extraordinária importância para compreender e orientar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. De pouco serve compreender somente a sequência de atividades internas, se se ignora o conteúdo semântico dos intercâmbios, se se desconsidera o significado, as redes de interesses, as necessidades e as intenções que compõem a cultura do meio vital do aluno/a.

Embora a aprendizagem seja a razão de existir da escola, as reflexões acima parecem suficientes para se afirmar o quanto sempre foi difícil constituir uma teoria que desse conta de demonstrar de forma concreta e confiável como essa aprendizagem pode acontecer de maneira eficiente. Expectativa é aquilo que se espera do aluno, ou seja, é algo projetado por outra

pessoa, fora do domínio individual do estudante; ora, a aprendizagem também é algo que está no domínio apenas de quem ensina, como possibilidade, portanto, temos aí dois processos cognitivos que não dependem inteiramente do estudante: pode -se esperar que ele aprenda e isto não ocorrer, por isso, não é possível separar o binômio ensino-aprendizagem, ele está sempre em relação dialética. Essas considerações permitem concluir o quanto o currículo das Orientações Curriculares centra no estudante o processo de aprendizagem, o que parece estar alinhado a uma visão bastante neoliberal de que ao poder público cabe apenas ofertar o serviço.

À guisa de conclusão, a rede pública da cidade de São Paulo é a maior do país com mais de 1 milhão de alunos, atende prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental, tem apenas oito escolas de ensino médio. Uma rede com esse porte não fica invisível, acaba por tornar-se vitrine para as demais redes públicas e até particulares, por isso as expectativas de aprendizagem extrapolaram os limites da cidade de São Paulo e aparecem em documentos curriculares ou em estudos para elaboração de currículos de estados como Paraná, (Caderno de Expectativas de Aprendizagem, 2012), São Paulo (**Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa, 2013**). É lógico pensar que o currículo baseado em expectativas atende a um determinado tipo de formulação curricular que busca a eficácia, a economia de tempo e recursos para a possibilidade de controle da execução, nesse sentido aproxima-se de uma abordagem mais tradicionalista de currículo, como já demonstrado.

#### **4.2 Os direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**

Em 2016 a Secretaria Municipal de Educação publicou a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria composta de um volume para cada disciplina, nesta pesquisa analisamos: Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (documento introdutório da coleção) e Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa que propuseram uma abordagem curricular a partir do pensamento das teorias críticas e pós-críticas, do projeto educacional de Paulo Freire e do pós-colonialismo, deste último assume a perspectiva da descolonização do currículo. No documento introdutório da Coleção lê-se:

Na perspectiva crítica, integra o processo de conhecimento a compreensão dos processos que produzem e reproduzem as desigualdades sociais, das relações de poder que legitimam alguns grupos e fazem calar e inferiorizar muitos outros. O conhecimento curricular, marcado por relações de poder, precisa ser analisado

rigorosamente, para que as vozes caladas tenham seu lugar. (SME/COPED, 2016a, p. 27)

Descolonizar o Currículo para construir um novo olhar para a formação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, em sua maioria moradores da periferia da cidade de São Paulo é uma das premissas do documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Língua Portuguesa

A perspectiva conceitual do pós-colonialismo propõe repensar a colonização como um modelo político e de exploração econômica que criou uma narrativa de desvalorização da história e cultura dos povos colonizados, reservando a esses o rótulo de subalternos. Os conhecimentos científicos, a visão de mundo, as produções artísticas e intelectuais dos povos submetidos ao processo de colonização são vistos como menores, rudimentares, destituídos de qualquer valor. Predomina assim uma ocidentalizada e mais radicalmente eurocêntrica de mundo que é amplamente compartilhada pelas sociedades dos mais diversos lugares. Esta interpretação perdura também porque o processo civilizador vivido pela Europa no final do Feudalismo, nas Sociedades de Corte, é transformado em um paradigma a ser imitado, um projeto de civilização viável que, posteriormente, é exportado para as colônias. Findo o processo colonizatório, o modelo converte-se, na interpretação dos colonizadores, em bem simbólico a ser continuado.

O pós-colonialismo pretende construir novas epistemologias, novos paradigmas para evidenciar as culturas e conhecimentos e os modelos civilizatórios e religiosos de outros povos, dar visibilidade a outras culturas. Esse ideário coloca na cena principal os diferentes, as chamadas minorias. Dessa vertente de pensamento, surge a necessidade de “descolonizar o currículo”, proposta dos Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria:

Para além das reformas curriculares, é imprescindível considerar a crítica da cientificidade e da racionalidade europeia que se construiu a partir da negação e da desqualificação das razões e experiências de outros povos. As discussões a respeito da descolonização do currículo não estão associadas à perspectiva da pós-modernidade e muito menos ao conceito de multiculturalismo. Na verdade, se fundamentam nos estudos pós-coloniais, que nos desafiam a pensar e questionar a modernidade e a colonialidade, bem como a centralidade epistêmica e o papel dos processos de escolarização. (SME/COPED, 2016a, p. 27/28)

E impossível dissociar o que atualmente conhecemos como Português brasileiro do violento processo de formação dessa língua. Para sua constituição concorreram o Português lusitano com sua força colonizadora, as línguas africanas dos escravizados e as incontáveis línguas indígenas, anda que essas línguas tenham se hibridizado, prevaleceu a de origem latina. Os falares indígenas e africanos expatriados, proscritos foram desconsiderados na escrita da história; como consequência disso, histórias individuais e coletivas, saberes ancestrais e muitos

conhecimentos científicos não se tornaram Conhecimento, no sentido daquilo que se transmite às outras gerações.

No capítulo I, os Direitos de Aprendizagem – Língua Portuguesa levam ao conhecimento do professor um panorama histórico da formação e do ensino da língua portuguesa no Brasil, abrangendo da missão jesuítica de catequização. Concluindo o capítulo, a seção “O ensino da língua e exclusão dos sujeitos”, traz o artigo terceiro da Constituição federal no qual se declara ser objetivo da República construir uma sociedade livre justa e solidária e erradicar a pobreza, junto com artigo sexto que afirma a educação como um direito. Citam-se ainda as leis 10639/2003 e 11645/2008 que obrigam ao ensino afro-brasileira e indígena nas escolas. Observe-se a impossibilidade de justiça, social e erradicação da pobreza como prega a Constituição com a história de africanos e indígenas excluída dos currículos escolares, o que se intencionou corrigir com novos textos legais como as leis 10639/2003 e 11645/2008. A partir dessas premissas; o texto caminha na direção de apontar como a exclusão dos sujeitos ocorre das mais diversas formas: do silêncio quanto ao epistemicídio de que foram vítimas índios e negros, ao desrespeito às variedades linguísticas que os alunos levam para escola.

Os elaboradores da proposição curricular mostram aos docentes que não se pode descolar o estudo da língua dos contextos históricos que a formaram, embora isso não signifique uma abordagem diacrônica nos estudos linguísticos. Embora este aspecto seja importante, a proposta está ancorada no sociointeracionismo bakhtiniano, que entende a língua como prática social dialógica que acontece nas interações entre os falantes.

Além de provocar o professor a investigar o processo histórico de formação da língua portuguesa e sua conformação como objeto de ensino, os Direitos de Aprendizagem dão especial relevância às variedades linguísticas, diferenciando-as do que se considera língua padrão e variedade culta, sem estabelecer entre elas uma escala axiológica, o que se coaduna com a pretensão da proposta de considerar todos os conhecimentos que adentram a escola, independente da variedade na qual se manifestem.

Ainda que posicionamentos padronizantes ou puristas respondam a essa ideia de uma origem nobre do português e desejem a existência de uma língua homogênea, pura, plenamente regulada e que não se altere no tempo e no espaço, uma língua natural se constitui, de fato, de um conjunto de variedades linguísticas. Podemos observar, por exemplo, as diversas formas de realização do “r” em variantes distintas do português; ou formas diversas de se realizar a concordância entre nome e verbo (Nós pegamos o livro. / Nós pegou o livro.); ou de emprego de preposições (A novela que você gosta. / A novela de que você gosta.). A variação linguística se faz, na realidade, em função de fatores históricos, regionais, etários ou sociais. (SME/COPEd,2016b, p. 27)

Classes sociais urbanas, letradas e escolarizadas produziram usos que responderiam a essa representação de uma língua culta. Observa-se, assim, um processo de normatização linguística que se referencia nos usos legitimados por certas classes sociais. Essa representação de língua se denomina, neste documento, variedade culta. Um ensino emancipatório tem como um de seus objetivos principais a explicitação desses processos de legitimação de determinadas variedades linguísticas (estabelecidas para referenciar um padrão ou uma variedade de prestígio), a fim de que se possa observar criticamente a produção histórica da língua como um lugar de discriminação.

.(SME/COPED,2016b, p. 27)

Refletindo sobre as mudanças de significação das palavras Bakhtin/Voloshinov (2014, p. 141) avaliam que:

A evolução semântica na língua é sempre ligada a evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo - no sentido da totalidade de tudo que tem sentido importância aos olhos de um determinado grupo - é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem.

Embora reconheça que as significações estão diretamente associadas às mudanças da base econômica, os autores consideram que não há uma adesão pacífica aos novos elementos que reivindicam entrada na base semântica de uma língua, pois eles entram em luta com os elementos que existiam antes deles: “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la”. Bakhtin (2014) concebe que em uma língua atuam as forças centrípetas para garantir a unificação e a centralização linguística através de um sistema de normas, embora na vida da língua, sempre exista um plurilinguismo pulsante que não afeta essas normas. Como a língua é um organismo vivo, ao lado das forças centrípetas estão as forças centrífugas agindo em processos de descentralização e desunificação.

As variedades linguísticas estão no âmago dessa luta pelas significações que, por sua vez, têm estreita relação com o horizonte apreciativo de grupos sociais, ocupantes de lugares de privilégio na infraestrutura econômica, aí também é o palco das forças centrípetas e centrífugas que atuam na língua, já que as variedades consideradas menos desprestigiadas sofrem interdição e são deslocadas para espaços de menor prestígio.

Para os estudiosos do Círculo, a unidade real da comunicação discursiva é o enunciado, porque só através dele é possível a comunicação, nele é possível encontrar um locutor e um destinatário previsto, para o qual o discurso é planejado e clama uma atitude ativa de responsividade, i.e. há uma predisposição do destinatário para responder ao enunciado que é responsável pela alternância dos sujeitos do discurso; esse enunciado, pelo continuum do discurso, está sempre em relação dialógica com os enunciados que vieram antes dele, e cria as



mesmas relações com os que virão depois. A oração não tem a mesma natureza do enunciado, porque é uma unidade da língua, um recurso marcado por pausas e entonações, de que o sujeito utiliza para compor os seus enunciados, daí se depreende que estudar os elementos da oração é destituir a língua da sua vivacidade, do seu contexto dialógico e dialético marcado pela ideologia. Bakhtin(2003, p.289) é bastante incisivo ao refutar a investigação da língua com base na oração ou em quaisquer outros recursos linguísticos estanques, porque:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos -lexicais morfológicos e sintáticos - para exprimir a posição valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada. A palavra ‘benzinho’- hipocorística tanto pelo significado do radical quanto pelo sufixo - em si mesma, como unidade da língua, é tão neutra quanto a palavra ‘longes’. Ela é apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam.

Respaldados nas concepções de Bakhtin e nos autores brasileiros que recontextualizaram suas teorias para a didática do ensino de língua portuguesa, os Direitos de Aprendizagem- Língua Portuguesa defendem colocar as práticas discursivas como objeto de ensino. A gramática pautada na descrição metalinguística está referenciada em modelos do bem falar e escrever, na norma culta, portanto, rechaça as outras variantes da língua, negando os conhecimentos e os sujeitos que fazem uso dessas variantes. O documento, no entanto, não repele totalmente as atividades com as categorias gramaticais, como se pode verificar pelo excerto a seguir:

O que tem sido proposto é uma inversão em relação aos pressupostos orientadores do ensino tradicional de língua portuguesa: considera-se que não é o aprendizado dos conceitos e categorias dos conhecimentos gramaticais (tradicionais ou modernos) que leva ao incremento dos recursos de expressão falada e escrita, mas é o aprendizado de cada vez mais diversificados recursos de fala e de escrita que leva ao desenvolvimento da gramática (i.e. das possibilidades de expressão linguística) de um indivíduo. (SME/COPED, 2016b, p. 40)

O ensino da gramática tradicional de maneira estanque e descontextualizada contradiz o propósito de descolonizar o currículo e impõe o risco de promover a distribuição desigual da língua, como bem simbólico e legitimar as desigualdades sociais, no entanto, se abordado criticamente pode ser ferramenta de resistência, de acordo com a proposta curricular.

Quanto ao nome Direitos de Aprendizagem, no decorrer do processo formativo, que culminaria na elaboração da nova proposta para referência curricular da cidade de São Paulo, a Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (COPED) publicou, em encadernação provisória, o documento **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. Não é mera coincidência que o nome do documento fosse muito

semelhante àquele que fazia parte do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): **“Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”** O PNAIC foi uma política pública iniciada em 2012, no governo petista de Dilma Rousseff, cujo objetivo era a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o terceiro ano do ensino fundamental. Como a cidade de São Paulo estivesse sob uma gestão também petista, é óbvia, a relação entre os nomes dos documentos e mais do que isso na concepção da aprendizagem a partir da garantia constitucional da educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, consolidado no artigo 205 da Constituição Federal.

Para Bobbio(2004) a perspectiva dos direitos mudou a relação do homem com o Estado, porque o retirou da condição de súdito e o elevou ao status de cidadão. O cidadão é aquele que está inserido na sociedade de forma horizontal, já que os direitos devem ser iguais para todos. Direitos têm a prerrogativa de serem reconhecidos, protegidos e reivindicados e apenas as pessoas conscientes deles, podem lutar por eles. Essa reflexão é fundamental para pensar a aprendizagem como direito, porque, por esse olhar, não se está tratando da educação como abstração, mas da aprendizagem como ato concreto que deve acontecer nas salas de aula. Ao estabelecer o processo de aprender como direito no PNAIC, em um programa de alfabetização federal, o Estado brasileiro está propondo um novo olhar sobre os alunos e sobre o processo de aprendizagem. Se é direito, o agente que deve garanti-lo é o professor, amparado pela estrutura do Estado, como poder público constituído, já que é seu dever garantir o direito à educação para todos.

Ao organizar o currículo da educação paulistana por direitos de aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação considera que o currículo tem força de lei e a aprendizagem é um pilar inegociável na experiência educacional dos bebês, crianças, adolescentes e adultos matriculados na rede municipal. Nesse sentido os princípios da descolonização do currículo, da emancipação dos sujeitos e da interdisciplinaridade, estabelecidos para a operar o conhecimento no cotidiano das escolas, está em consonância com a necessidade de municiar os alunos com os saberes necessários para, no exercício da cidadania crítica, reivindicar os seus direitos, a começar pelo de aprender. Se posta em prática efetivamente, esta ideia poderia combater o fracasso escolar que vitima crianças pobres da periferia, principalmente as pretas e pardas. Na apresentação do documento introdutório chamado Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral afirma-se:

... a razão de ser do nosso trabalho são as educandas e os educandos, e seus direitos enquanto cidadãos no tempo presente; são crianças e jovens e seus direitos à proteção e ao desenvolvimento plenos, estão sob responsabilidade também do Poder Público. No caso do direito à educação, somos todos agentes públicos. Por nossa responsabilidade passam a garantia pelas aprendizagens a que os estudantes têm acesso no processo educativo e que vivenciam especialmente na Rede Pública Municipal. (SME/COPED, 2016a, p.8)

Segundo o texto, os direitos partem do pressuposto da educação como direito humano constitucional e delimita princípios para cada área do conhecimento que precisam ser garantidos aos estudantes não só do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista político, social e cultural. “Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais, políticos, étnicos, culturais, religiosos, entre outros” Estabelece-se uma diferença quanto ao valor do conhecimento: as expectativas fundamentadas nas competências e habilidades focalizam conteúdos como meio de atingir as aprendizagens, já o currículo proposto teria foco no conhecimento “como processo, como conquista humana, como movimento relacional, e como patrimônio socialmente enraizado a que todos têm direito” (SME/COPED, 2016a, pp. 15 e 16). Há uma intenção de tirar da escola o foco no conteúdo que tem caráter mais técnico, instrumental, objetivo, mensurável e fechado em si mesmo, para o processo social de conhecer e para o conhecimento, deseja também participação mais ativa e crítica de docentes e discentes quanto a selecionar o que se deve conhecer e possibilitar questionamentos sobre porque uns e não outros conhecimentos.

Sonia Kramer (1997, p. 21) vê “uma nova proposta para a educação, um novo currículo como um convite, um desafio, uma aposta (...) parte de uma política pública com um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura”. A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria representava uma ousadia porque tinha como base a descolonização do currículo, a partir da autoria docente e discente, a interdisciplinaridade e a crença na intelectualidade do professor, para desconstruir narrativas hegemônicas e dar voz aos sempre silenciados. Outro destaque era colocar a centralidade nas aprendizagens como direito em cada disciplina, o que, como vimos, posicionava o aluno no papel do sujeito ativo dentro do processo educacional.

Uma das propostas do novo currículo era desconstruir as expectativas de aprendizagem, presentes nos documentos e no fazer docente desde o “Programa Ler e escrever: prioridade na escola municipal” (2006) e formar os professores e as equipes gestoras para uma nova concepção de aluno, de professor, de qualidade da educação tendo como horizonte os direitos

de aprendizagem. Para isso era necessário fazer ver que expectativas e direitos não eram a mesma coisa. Para estabelecer o contraponto o documento enfatiza:

Parece claro também que há diferenças entre o que se considera para a garantia de direitos de aprendizagem e aquilo que se propõe na indicação de expectativas de aprendizagem, por meio das quais se prescreve detalhadamente o que deverá ser desenvolvido em sala de aula, numa direção bem próxima do que será verificado, mensurado e analisado em provas de avaliação. (SME/COPEd – 2016a, p. 34)

O reconhecimento do currículo como seleção cultural é apontado nos documentos, mas a proposta visa a que essa seleção seja direcionada não só para o conhecimento tradicional, mas dê lugar aos saberes dos sujeitos-alunos e de outros atores, afastados do cotidiano pedagógico da escola. “Para tanto o conhecimento curricular marcado por relações de poder, precisa ser analisado rigorosamente, para que as vozes caladas tenham seu lugar” (SME/COPEd, 2016a, p. 27) e revelem o potencial dos currículos de perpetuar a desigualdade social, de ou de promover a emancipação dos sujeitos. O fim último seria a valorização de todos os conhecimentos, para criar uma narrativa que possibilitasse aos alunos e alunas da escola questionar as bases econômicas, políticas e educacionais em que a sociedade está assentada.

Os aspectos analisados nos documentos expõem as disputas em torno de concepções de currículo e das finalidades do ensino de língua portuguesa revelando que cada um deles, em seu momento histórico-social, em determinadas configurações ideológicas, prevê um projeto de ensino da língua para os estudantes. Para isso é preciso realizar um tipo de seleção cultural, a fim de forjar identidades que assimilam ou contestam os valores de uma sociedade em que fronteiras econômicas foram abolidas ou tornaram-se mais fluidas, em que valores culturais são disseminados, confrontados e enfrentados muito mais rapidamente e as culturas e os interesses econômicos tornaram-se globalizados.

## **5 – AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR**

Documentos de referência curricular são discursos cuja materialidade textual tem muito a dizer, sobretudo se colocamos lado a lado documentos produzidos com a mesma intencionalidade prática, qual seja: indicar os percursos a serem trilhados pela educação escolar de uma rede de ensino. Em que pese a intencionalidade ser a mesma, os modos de produção, o momento histórico, os atores envolvidos, o projeto de formação, a intencionalidade política

contém diferenças que fazem com que cada currículo tenha um funcionamento discursivo sempre novo, mesmo que entre eles se possa detectar apropriações teóricas semelhantes.

As proposições curriculares da cidade de São Paulo de 2006 a 2016 têm concepções para ensinar a língua portuguesa bastante distintas, embora se apropriem de construtos teóricos que há muito circulavam pelo país, a começar pelos PCNs. Dentre os consensos verificados podem ser apontados: o texto como unidade básica para o ensino da língua, o abandono da taxonomia gramatical como recurso para o bem escrever, a produção de textos com intenção de romper com a artificialidade da redação escolar, o uso de teorias do russo, Mikhail Bakhtin e seu Círculo (gêneros e esferas principalmente) que servem ao propósito de que os estudantes atentem para o uso da língua nas práticas sociais e reconheçam os mecanismos de funcionamento dela com exercícios de reflexão a partir de textos. Apesar desses consensos, há que se destacar o fato de que os documentos foram produzidos em diferentes momentos históricos e sob gestões de campos políticos opostos, o que os coloca também em oposição quanto ao projeto de formação que cada um revela.

A análise do discurso de base francesa defendida por Dominique Maingueneau mostra-se como um caminho fértil para pôr em contraste os documentos de referência curricular da Cidade de São Paulo, no que tange às concepções de ensino da língua portuguesa. Para o autor francês, “a autonomia do discurso é uma ilusão inelutável” (2008, P. 36) porque um discurso tem sempre em sua princípio a existência do seu Outro, o que cria uma relação entre discursos a que ele dá o nome de interdiscurso. Em se tratando de referências curriculares, essa tese encontra ancoragem, porque não se inventa uma teoria original para elaborar uma proposta, para o ensino da ensino língua a cada mudança de governo, mas esses documentos partem de teorias disseminadas a partir de estudos acadêmicos que podem abranger as mais diversas áreas, como a linguística, a sociologia, a psicologia etc. Assim “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20) , Como leitor do autor francês, Pietri (2012, 109), interpreta:

Dado que se observará a concorrência de concepções teóricas existentes num dado momento histórico, e os efeitos que a relação entre concepções concorrentes produzem para a produção de documentos acadêmicos, considera-se que a noção de interdiscurso, tal como elaborada por Maingueneau (2005), seja um ponto de partida interessante para o tratamento a ser realizado do material de análise do presente estudo. A interdiscursividade consistiria no trabalho de discurso(s) sobre discurso(s), num processo de delimitação recíproca que se fundamenta numa relação polêmica organizada com base na contraposição de semas com valor positivo e semas com valor negativo. A relação interdiscursiva envolveria assim negações, denegações e partilhas, e promoveria a produção de simulacros, isto é, a tradução de enunciado(s) do Outro segundo as categorias do discurso tradutor (o discurso agente). Concebido o sistema de restrições como um modelo de competência discursiva, considera-se que os enunciadores de um discurso dado apresentam o “domínio tácito de regras que

permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonista.”

Dessa leitura, ressalte-se que a partir do corpus selecionado para esse trabalho intenta-se produzir uma análise que observe de maneira acurada *negações, denegações e partilhas entre discursos curriculares* que se sucedem em período histórico muito próximo; portanto, trata-se de um trabalho de discurso sobre discursos, considerando as condições históricas de sua enunciabilidade, já que no panorama geral dos textos vislumbram-se governos de orientações políticas diferentes. Ainda com Maingueneau (2008, p. 19, grifos nossos) aprende-se que “ a enunciabilidade de um discurso, o fato de que tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de indivíduos não é uma propriedade que lhe é atribuída por acréscimo, mas algo de radical que condiciona toda a sua estrutura. Refletir sobre o fato de os mesmos aportes teóricos estruturarem discursos curriculares diferentes, faz pensar sobre o papel da ideologia nas formulações curriculares, sobre “enfrentar o estatuto histórico do discurso”.

O contraste entre os discursos curriculares aqui propostos não pode consistir apenas em garimpar discurso citado, autocorreções e palavras na superficialidade do texto o que o autor chama de heterogeneidade mostrada, mas direcionar a leitura para a heterogeneidade constitutiva, cujas marcas estão em uma profundidade maior e podem não ser plenamente alcançadas. Essa heterogeneidade constitutiva “ amarra em uma relação inextrincável, o mesmo discurso e seu Outro.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 31)

Para ampliar a compreensão do que entende por interdiscurso, o linguista francês propõe diluí-lo em uma tríade que se imbrica: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O primeiro mais amplo e geral diz respeito “ao conjunto de formações discursivas que interagem em uma conjuntura dada”. (p. 34). Tem uma extensão marcada, mesmo que não seja estudado em sua totalidade. Desse universo delimitam-se os “campos discursivos”, que se prestam ao escrutínio de um analista. Neles encontram-se formações discursivas que podem confrontar-se explicitamente, fazer alianças ou aparentar neutralidade. Só se pode considerar, neste caso, discursos que tenham a mesma função social, mas “divergem sobre o modo pelo qual, ela deve ser preenchida”. Finalmente, dentro do campo discursivo a análise se restringirá a um espaço discursivo que são “subconjuntos de formações discursivas”, resultantes de uma escolha racional. O interdiscurso compreende essa tríade, cuja separação só se pode fazer para finalidades investigativas, porque, de acordo com Maingueneau, o recorte dos campos não define “zonas insulares”

O interdiscurso não pode ser plenamente compreendido sem se considerar a competência discursiva e sua lógica de organização, na qual se reconhece o discurso como

pertencente a um determinado campo (religioso, filosófico, pedagógico etc.). O conhecimento do conjunto de dispositivos retóricos próprios da enunciação de um discurso, possibilitam a um locutor reconhecer, compreender e produzir outros enunciados semelhantes. Esse princípio se aplica também ao dialogismo bakhtiniano para quem o discurso é sempre tirado dos lábios de outros.

Mainueneau considera que os discursos são governados por um sistema de coerções e restrições que lhes são próprias e que caracterizam sua materialidade. Essas coerções e restrições permitem identificar formações discursivas antagônicas. Se a todo discurso precede um interdiscurso, é bastante plausível que os discursos curriculares da cidade de São Paulo entre 2006 e 2016 estejam em uma relação dialógica em que semelhanças e diferenças entre eles possam ser problematizadas dentro de um campo discursivo que lhes dá uma identidade discursiva própria.

Começando por aquilo que os textos partilham, nos documentos alvo dessa investigação, considerar o texto como objeto de análise e como ponto de partida para produzir textos pressunha romper com a prática de fazer “redação”, costume da escola tradicional. Sobre isso Geraldi (2001) afirma:

(..) há uma diferença fundamental: quando nós professores, nos perguntamos “como avaliar redações?”, temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita (...)

“Produzir textos” em contraposição a redigir, incorporando interdiscursivamente a proposta de Geraldi e outros linguistas, para quem a ‘redação’ caracterizava-se como mero exercício escolar artificializado, desconectado do uso da língua no cotidiano das pessoas, com a única função de devolver ao professor um texto para ser avaliado, sem nenhuma possibilidade de circular socialmente. A escola era o ambiente em que um sujeito escrevia um texto exclusivamente para um leitor, muitas vezes a partir de temas que não faziam nenhum sentido para os estudantes. Produzir textos a partir dos gêneros textuais obrigaria a pensar que estes se originam de necessidades comunicativas reais, de sujeitos reais, por isso, a produção de texto na escola deveria levar em consideração as interações linguísticas que acontecem em todas as esferas de comunicação da vida social: do diálogo mais simples à leitura de grandes obras romanescas. Sobre isso, destaque-se nos documentos:

1 – Nas Orientações Curriculares:

**Ao trazer o texto para a sala de aula**, procurando criar contextos comunicativos relevantes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pela

escrita e pelos usos públicos da oralidade, não se pode ignorar o trabalho explícito com o sistema linguístico de modo a permitir conhecer o seu funcionamento e ampliar as possibilidades expressivas de uso da língua. Ao transformar o texto em unidade de trabalho, uma das tarefas da disciplina certamente é analisá-lo. (SME/DOT, p. 31, grifos nossos)

## 2- Nos Direitos de Aprendizagem:

(...) é tarefa da escola abrigar em seu interior as condições para que sua comunidade possa **produzir textos** que, de fato, tenham o que dizer, para quem dizer, assumindo posicionamentos ideológicos e traçando estratégias discursivas que contribuam com uma produção coletiva de transformações sociais. **Para tanto, se faz necessário retomarmos sempre a diferenciação entre escrever na escola e escrever para a escola.** (SME/COPED, p. 38, grifos nossos)

Considerando as propostas curriculares como campos discursivos, pode-se inferir que no nível da heterogeneidade mostrada (aquilo que está visível) na formação discursiva, os currículos aparentam uma aliança, porque pretendem cumprir a mesma função social em relação ao ensino da produção de textos. Entretanto é muito clara a diferença de filiação teórica e política, quando, nos Direitos de Aprendizagem, se advoga para o ensino da produção de textos um caráter revolucionário, emancipador, que está além dos limites físicos da escola. O discurso, segundo o excerto acima, aponta que o papel do professor é levar o estudante a escrever para aprender, e, apreender criticamente, o discurso que o texto veicula.

Parafraseando Maingueneau, (2017, p. 25), falar, por escrito ou não, é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo. Ambos os textos pertencem ao gênero currículo como “dispositivo de comunicação sócio determinado” (2017, p. 66), ou, no dizer de Bakhtin, é um tipo relativamente estável de enunciado, ligado pelo conteúdo temático, pelo estilo e construção composicional (2003, p. 262); entretanto, a ruptura, a cisão entre os dois, do ponto de vista ideológico, é muito clara: enquanto o primeiro simula uma neutralidade discursiva ao ater-se a uma descrição da produção textual que fica no campo de uma prescrição aparentemente linguística, o segundo transborda suas intencionalidades políticas, e obviamente há aí uma escolha dos elaboradores, que também é política. Grife-se que o primeiro texto está eivado de ideologia, embora pareça não a ter, pois também com Bakhtin aprendemos que “tudo é ideológico, possui um significado e remete a algo fora de si mesmo” (2014, p. 31). A aparente ausência de significados ideológicos nos Referenciais e nas Orientações Curriculares ocultam um projeto de escolarização pautada em conteúdos mínimos para formação de capital humano, com o conhecimento necessário apenas para desempenhar um papel passivo na engrenagem social e econômica.

Convencionar o texto como fonte de qualquer reflexão sobre língua vem acompanhado do rompimento com privilegiar as nomenclaturas gramaticais e adere a relacionar língua a



práticas sociais. De acordo com Pietri (2010, p. 74), a crise da gramática começou na década de 70, quando o ensino da língua portuguesa passou a ter um caráter utilitarista fundamentado pela concepção de língua como comunicação; por isso, minimiza-se então o ensino de gramática nos livros didáticos e surge a polêmica sobre ensiná-la ou não. O trabalho do professor de português volta-se então para leitura e introduzem-se os gêneros no contexto escolar, e, não apenas os literários, devido “a intensidade da presença desses textos não-literários nas práticas sociais”. As Orientações Curriculares explicitam com muita clareza esses objetivos:

É consenso hoje que o ensino de Língua Portuguesa deve se **pautar nos usos** que dela se fazem, com a finalidade de permitir que os estudantes **adquiram as habilidades necessárias para transitar pelo mundo da escrita**, reconhecendo os textos que circulam socialmente e lançando mão deles para dar conta das necessidades e demandas que a vida lhes reserva.

Para ensinar a língua em uso, a escola deve tomá-la como **objeto de análise e reflexão** para que o estudante, consciente dos recursos que emprega para ler, escutar, escrever e falar, possa mobilizar esses conhecimentos e agir crítica e eficientemente na compreensão **e produção de textos** e, assim, conquistar seu espaço no meio social em que vive, **exercendo plenamente a cidadania**. O ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva une **a prática e a reflexão**, tendo como objetivo formar sujeitos que saibam empregar a língua oral e escrita, e detenham conhecimentos básicos que lhes permitam pensar analiticamente os textos. (SME/DOT, 2007, P.30)

Uma incursão pelos Direitos de Aprendizagem leva à percepção de que os princípios de ensino de língua portuguesa também consideram o texto como objeto de análise e reflexão e a consideração das práticas sociais como absolutamente necessárias para não operar o conhecimento sem que ele faça sentido. A diferença entre as duas proposições é o uso dos conhecimentos escolares para emancipar os sujeitos, através da descolonização do currículo, mesmo quando se trata da gramática. Reitere-se que um dos pilares da proposta curricular dos Direitos de Aprendizagem é a descolonização do currículo que é reafirmada quando o documento trata do ensino de gramática:

Para descolonizar o currículo de língua portuguesa, é preciso questionar quais efeitos podem se produzir quando se ensina a gramática do português padrão na escola, pois a depender do modo como esse ensino se faz, pode atualizar a vontade de legitimação histórica das desigualdades sociais, fundada na distribuição desigual de um bem simbólico produzido para gerar diferenças. Ou pode, num movimento contrário, atualizar os processos de resistência em face da imposição de uma língua com finalidades de silenciamento das classes populares” (SME/COPED, 2016b, p. 39)

E mais adiante destaca-se:

(...) é direito do educando se apropriar dos elementos linguísticos existentes, a fim de que produza e/ ou compreenda textos falados e escritos (para o que outros componentes curriculares, outras vivências escolares e não escolares contribuem continuamente), **mas também para apropriação de possibilidades, de sistematização desse conhecimento (das regras de funcionamento da língua em contextos significativos; de sentidos que determinados recursos produzem**

**quando selecionados; etc.), para que o (a) estudante tenha ciência cada vez mais aprofundada de como esse objeto – língua- se constitui.**

(SME/COPED, 2016b, p. 40, grifos nossos)

Atente-se para a oposição nos discursos veiculados pelos dois textos no que tange à função do ensino de português na escola. O primeiro, das Orientações Curriculares, verbaliza um discurso que trata na aquisição de “habilidades para transitar pelo mundo da escrita para dar conta das necessidades e demandas que a vida reserva e mais adiante advoga o ensino para o exercício da cidadania. Cidadania é uma categoria submetida às injunções da divisão social e às regras do sistema econômico, portanto não é igual para todos. Quanto às “demandas da vida”, sabe-se o quanto elas serão extremamente penosas para quem está na base da pirâmide social. Daí, vale questionar se simplesmente ensinar a língua retirada do contexto social da desigualdade, forma pessoas para a cidadania plena. Perpetuando a lógica de distribuição de bens simbólicos e materiais, a escola pode formar cidadãos de segunda classe, expropriados de seus direitos fundamentais. Sobre isso ouça-se Pietri (2018, p. 23):

É algo diverso quando se considera a distribuição dos bens simbólicos em sociedades caracterizadas pela desigualdade extrema dentre eles, aqueles que compõe práticas de oralidade e de letramento. No caso brasileiro, apropriação e manutenção dos bens próprios à cultura letrada são fortemente controladas por processos mercantis, mantidos, circunscritos à parcela da população que possui os recursos financeiros suficientes para realizar investimentos nesse mercado, na compra de serviços e produtos educacionais

Os Direitos de Aprendizagem, sugerem questionar o ensino de gramática na escola, para perceber se ele atualiza e legitima as desigualdades ou atualiza processos de resistência contra a imposição de uma língua que promove o licenciamento das classes populares. Tratando da desigualdade da distribuição linguística no Brasil, Pietri (2018), com base em Mignolo (2008), reconhece que aprender uma língua é um processo ideológico que leva à apreensão de categorias da realidade. Disso decorre que, se não se assume uma visão crítica do ensino na escola, pode-se apenas legitimar o lugar dos sujeitos em uma hierarquia social e economicamente desigual e estruturalmente racializada. Por isso a importância de um currículo descolonizado que possibilite aprender a desaprender, na visão do autor.

Voltando a Maingueneau, a formação discursiva dos textos que estão em tela os inscreve no campo discursivo dos textos curriculares, e, portanto, mesmo que de pontos de vistas diferentes, como prescrições advindas de uma instituição para serem aplicadas a estudantes. Para o autor, não há como dissociar um discurso das instituições as quais o discurso está vinculado, e, para ler esses discursos, pressupõe-se deva existir uma competência discursiva que não é a-histórica. Outra característica fundante de um discurso é, segundo o autor francês, sua inseparabilidade do contexto histórico. Entretanto, o autor francês não defende a existência

de uma gramática geral do discurso, que fosse uma chave para interpretar e produzir enunciados que se originam no discurso de um determinado campo, mas postula que o analista se vê subordinado a um conjunto de coerções semânticas globais, próprias da competência discursiva, que permitem manejar um discurso. Essa semântica global integra todos os planos da significância discursiva: a intertextualidade, o vocabulário, os temas e as instâncias de enunciação.

Ainda Maingueneau (2016, p. 77) compreende a intertextualidade como “o tipo de relação intertextual que a competência discursiva define como legítima” e completa: “todo campo discursivo define certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo” . Segundo o autor há uma intertextualidade externa quando um discurso cita outros, pertencentes a outro campo e uma intertextualidade interna quando o discurso restringe a citação discursos do mesmo campo. Nos documentos curriculares aos quais se ateve este trabalho, percebe-se a apropriação de um discurso que frequenta os proposições curriculares brasileiras desde os PCNs: o ensino da língua para as práticas sociais, a prevalência do texto nas aulas de português, a abolição do ensino de estruturas gramaticais desconectadas da arquitetura textual. Nesse sentido, apreende-se a existência de uma intertextualidade interna. Tal intertextualidade, porém, tem origem interdiscursiva, já que esses princípios já eram aceitos como constituintes dos currículos para o ensino da língua portuguesa. No nível do vocabulário, a exploração semântica desses princípios é condensada nas palavras expectativas para as Orientações Curriculares e direitos nos Direitos de Aprendizagem, o que configuraria “uma exploração semântica contraditória das mesmas unidades lexicais” (MAINGUENEAU, 2016, p. 80). Obviamente essas apropriações marcam orientações políticas antagônicas quanto à concepção e finalidade do ensino de língua portuguesa nas proposições curriculares de 2006 a 2016, em governos de inclinação política mais à direita, (José Serra/Gilberto Kassab), de cunho neoliberal, que produziu os Referenciais e as Orientações Curriculares e outra administração mais à esquerda (Fernando Haddad), berço dos Direitos de Aprendizagem.

## **6 - OS CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULARES**

A partir dos anos 80 teve início uma rediscussão e redefinição das concepções nas quais se alicerçavam o ensino de língua portuguesa que atingiram um consenso nas teorias de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, porque elas respondiam à necessidade de ensinar a língua no seu dinamismo, considerando: os processos de interação, a autenticidade e valor das variedades

linguísticas, os contextos concretos de enunciação, o uso dos gêneros do discurso para atender as mais variadas situações comunicativas, enfim, o ensino da língua a partir de um referencial sincrônico, ou seja, no tempo presente, dos falantes do presente. Entretanto, as teorias de base bakhtiniana não migraram integralmente para o discurso curricular, foram apropriadas e recontextualizadas para compor outra formação discursiva, em momentos históricos, políticos e sociais distintos, o que as fazem ter configurações diferentes nos currículos que delas se apropriaram.

Uma das inquietações deste trabalho é analisar essas apropriações das teorias bakhtinianas nos currículos da Prefeitura de São Paulo com a finalidade de verificar permanências, contrastes, alterações, considerando que estes se organizaram por expectativas ou direitos de aprendizagem. Para realizar essa tarefa é necessário, caracterizar as concepções de cada um desses currículos, como se relacionam com as teorias de Bakhtin e seu Círculo e como respondem a expectativas ou direitos de aprendizagem em diferentes conjunturas político-ideológicas que apontam para a formação de determinadas identidades. Recorrendo a Michel Certeau, (1998, p.266) “quer se trate do jornal ou Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles, ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam”. Esquadrinhar textos curriculares é fazer-se leitor e intérprete de outros leitores-intérpretes, é olhar detidamente para interdiscursos e relações dialógicas, é “tarefa de leitor viajante que circula nas terras alheias” (CERTEAU,1998, p. 269). Conceitos como gêneros do discurso, esferas, interação e dialogismo são pontos comuns nos documentos de referência curricular da cidade de São Paulo de 2006 a 2016, por isso é tarefa muito instigante compreender como se dá essa apropriação.

### **6.1 Mikhail Bakhtin em terras brasileiras**

Há uma intensa polêmica em torno da produção autoral de Mikhail Bakhtin, porque de 1919 a 1929 ele teria participado de um grupo de intelectuais em Nevel, Vitebesk e São Petesburgo (à época Leningrado), conhecido como Círculo de Bakhtin que revolucionou os estudos da linguagem, para além da linguística, ao propor uma filosofia de base marxista e interdisciplinar, levando em consideração os usos cotidianos, poéticos, filosóficos, científicos da língua, a partir de um ponto de vista sociointeracionista em estreita relação com as ideologias, as culturas, a autoria, a constituição dos sujeitos. Na concepção do Círculo é impossível dissociar linguagem e meio social.

Ainda hoje não há um consenso sobre o que teria sido de fato O Círculo, há estudiosos que defendem desde a inexistência do grupo, à liderança de Bakhtin, o que justificaria ser o

nome dele o mais lembrado. A respeito disso afirma Brait, na apresentação do livro “O Método Formal dos Estudos Literários, traduzido para o Português em 2012:

“Os estudos advindos do que se denomina hoje *pensamento bakhtiniano* envolvem os trabalhos produzidos ao longo de várias décadas por Mikhail Bakhtin (1895- 1975) e outros intelectuais russos: Valentin N. Volóshinov ( 1895-1936) ; Pável N. Medvedév (1891-1938); Matvei I. Kagan (1889- 1937); Lev V. Pumpiánski (1891-1940); Ivan I. Sollertínski ( 1902-1944); M. Iúdina (1899 – 1970); K. Váguinov (1899- 1934); B. Zubákin (1902-1937) . O conhecimento produzido em diálogo intelectual por esses cientistas/ literatos, filólogos/professores/artistas integra o que os pesquisadores contemporâneos denominaram, não sem polêmica, Círculo (de Bakhtin) se a abertura de arquivos e a profusão de trabalhos desses pensadores levam os estudiosos contemporâneos a ampliar as reflexões sobre a produtividade dos conhecimentos por eles construídos e, ainda, a tentativa de especificar a participação maior, menor, ou ainda exclusiva de cada um deles em determinados estudos, é verdade inequívoca que a postura diferenciada em relação à linguagem - constantemente em polêmica com tendências de peso, caso dos estruturalismo e do formalismo, por exemplo – fez história para além da Rússia” (p. 11 e 12)

Valentin N. Voloshinov e Pável N. Medvedév, por exemplo, são apontados como autores de obras que figuraram com autoria de Bakhtin, como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que atualmente é atribuída somente a Voloshinov, ou em coautoria com Bakhtin. De Medvedév tem-se “O Método Formal nos Estudos Literários”. Incendiando a polêmica, há autores, porém, que afirmam ser toda a produção de Bakhtin, que teria feito publicar obras em nome de outros, devido a perseguições políticas. Polêmica à parte, nesse trabalho, far-se-á referência a Bakhtin e seu Círculo ou seu grupo.

No Brasil, Boenavides (2022) localiza em quatro fases a recepção das obras do Círculo: em 1960 quando o professor Boris Schnaiderman usa *Problemas da Poética de Dostoiévski* como referência em suas aulas de língua e literatura russa da Universidade de São Paulo (USP) e José Guilherme Merquior, que utilizou conceitos de Bakhtin na obra *Saudades do Carnaval: introdução à crise da Cultura* (1972). Em 1968/1970 chegaria ao Brasil a edição italiana e a francesa de “*Problemas da Poética de Dostoiévski*” e “*A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*”, em francês e ambas de Bakhtin. Em 1976 a academia conheceria *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje de Voloshinov* e finalmente em 1978 viria público “*Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*”, também em francês. Entre os primeiros leitores dessas obras figurariam Carlos Alberto Faraco, Carlos Vogt, João Wanderley Geraldi e Sírio Possenti que passaram a usar as teorias do Círculo em suas pesquisas e trabalhos e ao lado de outros, disseminariam as ideias dos teóricos russos.

Ainda de acordo com a pesquisadora supracitada, o segundo momento da recepção dos estudos bakhtinianos seriam marcados pela tradução e publicação em português de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* em 1979 (Bakhtin/Voloshinov) pela editora Hucitec, volume da

coleção Linguagem, dirigida por Carlos Vogt. A publicação coincide com o enfraquecimento da Ditadura, por causa da reabertura política, discussão da anistia e retorno dos exilados pelo regime. Esse distensionamento teria provocado uma certa liberdade, que justificou a publicidade de uma obra de cunho marxista. Em 1981 Problemas da Poética de Dostoiévski ganha uma edição em português pela lente de Paulo Bezerra. Daí em diante tem-se em língua portuguesa: A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais (1987), Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance (1988) e Estética da Criação Verbal (1992) as três obras seriam de autoria de Bakhtin.

Boenavides destaca que uma terceira fase do conhecimento e reconhecimento da obra do Círculo de Bakhtin no Brasil se dá de 2002 a 2011 com a consolidação de um campo da análise da linguagem chamado análise dialógica do discurso, que tem como embasamento teórico as ideias dos participantes do Círculo com prevalência para Bakhtin, Voloshinov e Medvedév. Destaques dessa fase são a publicação da obra O freudismo (2001) com tradução de Paulo Bezerra, a quinta edição de Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (2002), a quarta edição de Estética da Criação Verbal (2003), a 12ª edição de Marxismo e Filosofia da Linguagem (2006), além da tradução de obras críticas como Mikhail Bakhtin de Katerina Clark e Michael Holquist (1998) e Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin de Caryl Emerson (2003). A pesquisadora delimita uma quarta fase em que conceitos da análise dialógica dos discurso como heterodiscurso, polifonia, ideologia se estabilizaram e destaca “ o uso de pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas obras do Círculo de forma cada vez mais organizada e perceptível, o que tem garantido o rigor científico dos trabalhos na análise dialógica do discurso.” (2022, p. 120). Mais recentemente aponta-se a importância das publicações de O método formal nos estudos literários, de Pável Medvedév (2012); A Construção da enunciação e outros ensaios (2013), de Voloshinov; Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo (2018) e Teoria do romance III: o romance como gênero literário, atribuídas a Bakhtin e A palavra na vida e a palavra na poesia (2019) , de autoria de Voloshinov.

Essa breve síntese da recepção da obra de Bakhtin e demais intelectuais aponta para a relevância e complexidade da produção do Círculo, bem como justifica a perenidade dos conceitos por eles construídos, presença obrigatória no referencial teórico das academias e propostas curriculares de língua portuguesa e materiais didáticos delas derivadas. Necessário pontuar que a originalidade e profundidade do arcabouço teórico do Círculo fez surgir obras de relevantes comentadores como Beth Brait (Bakhtin- conceitos-chave , 2005 e Bakhtin –

outros conceitos-chave, 2006); Carlos Alberto Faraco (Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, 2009); José Luiz Fiorin (Introdução ao pensamento de Bakhtin, 2016). Outros pesquisadores também se dedicam à obra bakhtiniana, dentre eles, destacam-se Adair Sobral da Universidade Católica de Pelotas e Débora Luciene P. Boenavides. Relevante mencionar ainda a Bakhtiniana. Revista de Estudos do discurso, em formato bilingue publicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com quatro números por ano desde 2008. Paulo Bezerra e a dupla Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo figuram como os mais relevantes bakhtinianos da atualidade.

Dentre os teóricos do círculo foi Mikhail Bakhtin (1895-1975) quem primeiro chegou ao Ocidente pela voz da búlgara Julia Kristeva que publicou na França, em 1967, uma apresentação das obras do autor, sobre Dostoievski e Rabelais, na revista Critique: Bakhtin, o discurso, o diálogo, o romance. (Fiorin, 2016, p. 16). Um dos primeiros trabalhos do autor, “Para uma Filosofia do Ato”, teria sido escrito entre 1920 e 1921, daí em diante segue-se uma vasta produção que o consolidou como um dos grandes pensadores do século XX, presença obrigatória em debates sobre filosofia da linguagem, estudos sobre a língua e sobre estética. Dentre seus títulos mais conhecidos no Brasil destacam-se Problemas da Poética de Dostoievski, Estética da Criação Verbal e Marxismo e Filosofia da Linguagem com coautoria de Valentin N. Voloshinov que apesar de escrito em 1929, só chegou ao Brasil em 1979.

Marxismo e Filosofia da Linguagem é em um marco para os estudos linguísticos e motivou intensa discussão a respeito do ensino de língua portuguesa, que tinha suas bases no ensino de gramática e ainda era herdeira de uma concepção que privilegiava textos canônicos, modelos do bem falar e bem escrever, mas na prática, não formava leitores, não favorecia a eficiência autoral e expulsava alunos da escola. Na década de 80, haverá uma insurgência das academias contra esse modelo. Nesse contexto, as obras de Bakhtin serão analisadas e ensejarão a escrita de livros e teses que culminam com a adoção de conceitos de sua autoria nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, afirmando a importância do autor russo e do Círculo nas teorias linguísticas. Palavras como interação, discurso, contexto histórico, gêneros do discurso, práticas sociais passaram a integrar o jargão pedagógico da época:

**Interagir** pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado **contexto histórico** e em determinadas circunstâncias de interlocução (...) quer dizer: quando um sujeito **interage** verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor (PCN - Língua Portuguesa, 1998, pp. 20/21, grifos nossos)

A língua é um sistema de signos específico **histórico e social** que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. (...). Todo texto se organiza dentro de determinado **gênero** em função das intenções comunicativas, como arte das condições de produção dos **discursos** as quais geram usos sociais que os determinam.

Os gêneros são, portanto, **determinados historicamente** constituindo **formas relativamente estáveis de enunciados** disponíveis na cultura (PCN - Língua Portuguesa, 1998, p. 21, grifos nossos)

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das **práticas sociais** mediadas pela linguagem” (PCN - Língua Portuguesa, 1998, p. 22, grifos nossos)

Entretanto, de acordo com Faraco (2009), essa entrada do teórico pela via pedagógica teria banalizado muitos de seus conceitos, porque descontextualizados da complexidade que apresentaram no Círculo de que Bakhtin fez parte e onde produziu sua teoria.

O ineditismo do pensamento de Bakhtin devia-se ao fato de ele conceber a realidade como inacabamento, o dialogismo como marca do discurso, o contexto histórico-social como indissociável de qualquer situação comunicativa e a linguagem como interação em todos os “campos da atividade humana”. Na sua teoria a língua concretiza-se na forma de enunciados concretos e únicos de que se apossa cada pessoa em situações comunicativas concretas, desde as réplicas do diálogo cotidiano aos romances de muitas páginas. A língua perde a primazia que tinha nas análises linguísticas, passando ao macrocampo da linguagem, além disso, propõe que para cada campo de utilização da língua escolhe-se um gênero do discurso: “tipos relativamente estáveis de enunciados.”

Conceitos como emissor, receptor, destinatário, mensagem, gramática da frase e as tipologias textuais passam a ser questionados por teóricos como Ataliba Castilho, João Wanderley Geraldi, Mario Perini e Sírio Possenti, dentre outros. Esse debate colocou em campos opostos tradicionalistas, e sociointeracionistas que disputaram os currículos escolares nos anos 80 e 90.

## **6.2 Que Bakhtin aparece nos documentos de referência curricular.**

Esferas, gêneros do discurso, interação e dialogismo são conceitos do Círculo de Bakhtin que passaram a frequentar o discurso curricular no Brasil, principalmente após a publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* em 1979, mas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que popularizaram esses conceitos entre os educadores do país. As teorias dos autores russos Mikhail Bakhtin, Pável Medvedév e Valentin Voloshinov adquiriam um status de solução para os problemas do ensino da língua portuguesa, a partir das transposições didáticas dos pensamentos dos autores russos para o campo pedagógico.

O conceito bakhtiniano mais produtivo nos discursos curriculares, no sentido de ter sido muito empregado, é o de *gênero do discurso*. Fiorin (2018, p. 68) alerta para o risco de cada um ler o Bakhtin “que serve aos seus propósitos”, de o conceito ser concebido como “um



produto e seu ensino tornar-se normativo”. Assim, aprender um gênero pode confundir-se com a apreensão da estrutura daquele gênero, completamente descolada da esfera que o produziu e das relações dialógicas que mantém com enunciados anteriores a ele. No dizer da pesquisadora bakhtiniana Beth Brait (2012), “os gêneros sozinhos não salvam o ensino.”

Ensinar língua com base dos gêneros do discurso passou a ser um tipo de dogma que para Fiorin (2018) cria dois problemas: “uma recepção religiosa da obra bakhtiniana, ela apresenta ‘a’ verdade”, ou, “uma simplificação muito grande, chegando à vulgarização grosseira”. Brait (2012), Faraco (2017) e Sobral (2011) partilham opiniões semelhantes quanto a recepção da obra do Círculo no Brasil.

Na teoria bakhtiniana, o termo “esferas” pode receber como complemento as expressões: “da comunicação discursiva”, “da criatividade ideológica” ou ser substituída por “sinônimos” como “campo da atividade humana” ou “campo da comunicação discursiva”. Correspondem aos vários domínios da experiência humana, onde a produção/reprodução da linguagem acontece, sempre mediada pelos gêneros do discurso. As esferas estão relacionadas à interação dos seres humanos, por meio da linguagem, na arte, na religião, na política, na educação, nas relações de trabalho, na ciência, nas relações familiares etc. Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (2014, p.33):

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é ao mesmo tempo o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da fórmula jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral*” (grifos do autor)

Bakhtin/ Voloshinov consideram que existem gêneros próprios para cada esfera da atividade humana com as especificidades dos signos que os compõe; esses signos tanto refletem, quanto refratam a realidade daquela esfera. Considerando a refração pela ótica da Física como o fenômeno da propagação da luz de um meio para outro diferente, infere-se que os sujeitos históricos interagem continuamente com a realidade criada pelos signos nos campos da criatividade humana/ideológica e a transformam discursivamente, produzindo novas leituras ou introduzindo novos componentes nessa realidade, sempre a partir da palavra. A refração é intrínseca ao signo, porque este não é somente parte de uma realidade, não existe apenas como componente objetivo e imutável dela dentro de uma esfera, ele pode distorcê-la, ou apreendê-la de um outro ponto de vista específico

Na construção teórica de Bakhtin e Voloshinov esferas e gêneros se interseccionam, as esferas são o lugar de nascimento dos gêneros, na medida em que estes são a face real da

comunicação humana, que acontece sempre em uma interação na qual, por meio de um enunciado concreto, locutor/es se dirige(m) a interlocutor (es) por meio do discurso oral ou escrito. Só pode haver comunicação através de um gênero, em uma determinada esfera da comunicação; para Bakhtin (2003, p. 282): “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva”. O texto *Gêneros do Discurso*, inserido como adendo na obra *Estética da Criação Verbal*, atribuída a Mikhail Bakhtin na edição brasileira, da editora Martins Fontes (2003), é o texto no qual o autor desenvolve a teoria dos gêneros e é o mais citado ou mesmo parafraseado nas propostas curriculares. No texto o autor afirma:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso (2003, pp. 261-262)

Toda a tessitura bakhtiniana e do Círculo propõe uma filosofia da linguagem, não um inventário da língua, como objeto estático, por isso o importante para os autores russos é a complexidade da língua como prática social com todo o enredado dinamismo que essa complexidade acarreta; interessa aos teóricos: os movimentos internos da língua (a heteroglossia); o revestimento ideológico inseparável dos signos; o diálogo, não como interação face a face, mas na sua capacidade dialógica de ‘penetrar em toda a estrutura e estratos semânticos e expressivos da discurso’; as interações entre os sujeitos do discurso; os campos discursivos de onde derivam os gêneros; o romance na sua faculdade polifônica etc.

Nessa lógica de escrutínio sobre a linguagem, os gêneros não são descritos como uma estrutura passível de dissecação para análise, por serem indissociáveis dos inúmeros campos (esferas) da atividade humana, o que lhes confere: historicidade, como expressão do dizer e do viver humano em uma determinada época; relativa estabilidade, porque sua existência depende da dinâmica social, por isso está em constante atualização; infinitude, por ser impossível quantificá-los; possibilidade de morte e renascimento, porque guardam uma

memória que pode ser inserida em novos gêneros. Para ilustrar, pode-se pensar que atualmente não se lança mão de telegramas para a comunicação imediata: o e-mail, a mensagem de WhatsApp substituíram essa função comunicativa, mas a exigência da concisão, a marca do enunciatário, o registro temporal ainda são condições da enunciação nesses novos gêneros. Outro aspecto dos gêneros é o fato de serem intercambiáveis, já que podem hibridizar-se ao não obedecerem a fronteiras rígidas. Se é impossível determinar a quantidade de gêneros produzidos nos mais variados campos da atividade humana e determinar-lhes estruturas fixas, qualquer seleção de gêneros para se ensinar na escola é da responsabilidade, dos interesses e da visão de mundo de quem seleciona, para um determinado projeto educativo.

Bakhtin divide os gêneros em primários, da comunicação imediata, dentre os quais estão os da oralidade (de que pode ser exemplo a conversa informal, felicitações, o bilhete etc.) e secundários, mais complexos (o romance, os dramas, as pesquisas científicas, etc.), estes surgem no contexto de campos da comunicação discursiva mais elaborados e podem ser incorporados por esses gêneros secundários: o diálogo trivial que aparece em um romance, perde o contato com sua esfera de origem, é subsumido por uma outra esfera, a artística, em um processo de refração e forja outra leitura, outra interpretação. Percebe-se daí a imbricada teia de relações que podem se estabelecer entre os gêneros nos processos de interação, entre os locutores/ interlocutores e entre os gêneros. Em tempo, Bakhtin não hierarquiza gêneros dos discursos, cada um deles tem sua importância e lugar na intrincada rede semiótica que constitui as relações sociais.

Tanto nos gêneros primários quanto nos secundários, o enunciado é a materialização do discurso, não se confunde com as unidades da língua como a frase ou a oração, está marcado pelo acabamento, porque tem um começo e um fim no encadeamento textual oral ou escrito, mas inscreve-se em um processo enunciativo-interativo, sócio-histórico marcado “por ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Para concretizar-se, depende sempre da consciência de um eu e de um outro, que têm um pacto em relação à responsividade, ou seja, o discurso não acontece no vazio, exige sempre uma resposta do outro/intérprete, porque o “enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289). A imagem do elo sugere não ser possível delimitar o primeiro, ou o último enunciado, ratificando a infinitude como característica dos gêneros e do enunciado. Outro aspecto é ele ser individual, único e irrepetível, porque depende das

circunstâncias da interação, que pode ser definida como todas as condições históricas, sociais, culturais e subjetivas com as quais o enunciado, pela língua, entra na vida do gênero, e o gênero entra na vida da língua, no interior de um campo da atividade humana. A individualidade, unicidade e irrepetibilidade do enunciado têm estreito vínculo com a dinâmica das interações humanas por causa de condicionantes presentes e objetivas que não se repetem. A famosa alegoria do filósofo grego Heráclito para quem não há como se banhar duas vezes no mesmo rio, porque as águas sempre serão outras, ilustra bem essa questão. A interação, como condição fundamental da existência da língua, é a arena onde se desenvolve a luta pela significação nos mais diversos campos da atividade humana, onde um sujeito do discurso assume, na forma de um enunciado, uma voz que vai dialogar com outra voz, de outro sujeito discursivo, em uma alternância que tem no seu passado enunciados anteriores e projeta no horizonte enunciados “responsivos” de outros.

Os documentos de referência curricular analisados nesta pesquisa têm nos estudos de Mikhail Bakhtin e do Círculo a referência para o ensino da língua portuguesa, entretanto a forma de reportar-se ao autor difere substancialmente nas quatro propostas.

“O Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora” faz alusão apenas aos conceitos de gêneros e esferas, em textos dados como exemplos para exercitar a leitura, mas sem uma exploração aprofundada das teorias do autor. Apenas no final do documento (p.56) há um box com a definição de gêneros e esferas, em uma seção intitulada “organizar o trabalho com os gêneros das diferentes esferas discursivas privilegiadas nas diferentes áreas do currículo e ao longo dos anos que compõe o ensino fundamental”. Após uma breve explicação aparece a pergunta: “Como realizar este trabalho?” (SME/DOT, 2006a, pp.56/57). Vale ressaltar que o foco desse referencial são as habilidades de leitura.

O “Referencial de expectativas de língua portuguesa” menciona Bakhtin e cita direta ou indiretamente suas teorias a fim de situar o professor quanto ao arcabouço teórico do autor. Nas Orientações Curriculares ocorre a transposição didática mais efetiva; umas das razões que corrobora essa afirmação, é o fato de as expectativas (essência da proposta) serem criadas com base nos conceitos de gêneros e esferas. Já os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa utilizam as concepções de Bakhtin como uma das referências, junto com outras como descolonização do currículo e interculturalidade.

### **6.2.1 Bakhtin nos Referenciais**

No “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora” os gêneros servem ao propósito de implantar o “Programa Ler e Escrever na Escola Municipal”. Como o foco da proposta é o desenvolvimento de habilidades de leitura em todas as disciplinas, que posteriormente serão mensuradas por meio da avaliação externa chamada Prova São Paulo, os gêneros e as esferas são instrumentalizados em atividades e sugestão de provas diagnósticas de leitura, implicando em um receituário meticuloso a ser aplicado pelo professor. Da fábula ‘A cigarra e a raposa’, registrada na esfera literária, (SME/DOT, 2006a, p.50), por exemplo, são sugeridas questões relacionadas ao que a proposta denomina “domínios de leitura”:

#### **Localização e Recuperação da Informação:**

- 1 – Onde a cigarra cantava quando a raposa chegou?
- 2 – O que a cigarra jogou para enganar a raposa?

#### **Compreensão e interpretação:**

- 3 – Por que a cigarra preparou uma emboscada para a raposa?

#### **Reflexão:**

4 - Relate um acontecimento cotidiano que também poderia ilustrar a moral da fábula.

Como no exemplo anterior, para cada esfera (literária, escolar, de divulgação científica e jornalística), coloca-se como modelo um texto e são elaboradas questões contemplando os mesmos “domínios” anteriores, por fim, há uma sugestão de planilha para avaliação, que o professor deve preencher, apontando os acertos e erros de cada estudante, em cada domínio, em cada esfera, para fazer o diagnóstico da competência leitora dos alunos. Em todo o documento contemplam-se habilidades relativas aos procedimentos do ler, como levantamento de conhecimentos prévios, suporte, antecipação do tema ou ideia principal etc. e indica-se ao professor como desenvolver cada uma dessas habilidades com as turmas. Para desenvolver com eficiência a competência leitora dos estudantes, a proposta sugere que todas as áreas do conhecimento cumpram a tarefa de:

“levantar quais são os gêneros de texto que frequentam as diferentes áreas é um primeiro passo para organizar um trabalho produtivo com a linguagem escrita na escola. Para tanto, é necessário um exame cuidadoso do livro didático para listar quais

são os gêneros selecionados pelo autor, bem como proceder ao levantamento dos gêneros necessários ao desenvolvimento dos projetos da escola, do professor com a classe etc.”. (SME/DOT,2006a p. 56,57).

Há instruções de como realizar esse levantamento cujas informações deveriam ser organizadas em uma tabela indicando para cada ano, em cada disciplina os gêneros a serem lidos em situação autônoma (A), ou compartilhada (C), como se pode constatar na ilustração:

Figura 15: registros de leitura:

**Modelo de tabela para registro dos gêneros que serão lidos pelos estudantes dos diferentes anos do Ciclo II em situação de leitura autônoma (A) ou compartilhada (C) e, também, para registro dos gêneros mais freqüentes nas diferentes áreas do currículo escolar.**

ESFERAS DISCURSIVAS E GÊNEROS DE TEXTOS ESCRITOS	ANOS /CICLO II				ÁREAS						
	1º	2º	3º	4º	LP	Ciën	Hist	Geo	Mat	Ed. Art.	Ed. Fis.
1. JORNALÍSTICA	A	C	A	C							
• Artigos											
• Carta do leitor											
• Charges											
• Crônicas											
• Depoimentos											
• Editoriais											
• Entrevistas											
• Notícias											
• Programação de TV, cinema, etc.											
• Reportagens											
• Resenhas											
• Tiras											

(Fonte: SME/DOT, 2006a, p.58)

Por tratar-se de um Referencial a ser utilizado por todas as disciplinas, é apresentada uma grande diversidade de gêneros.

Analisando a referência a gêneros e esferas nessa proposta, constata-se um esvaziamento desses conceitos que os deslocam da teoria bakhtiniana, na medida em que são usados apenas como pretextos para exercícios de leitura como ocorre com o texto “A Cigarra e a Raposa”, dado como modelo a ser seguido pelos docentes. Considerando que o propósito do Referencial é ser um parâmetro para a aquisição da competência leitora em todas as áreas do conhecimento e a possibilidade de nem todos os docentes terem domínio das teorias de Bakhtin e do Círculo, a inserção de conceitos bakhtinianos sem a devida contextualização pode manifestar-se empecilho para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores que precisariam criar sua metodologia de ensino baseados nos desses conceitos, e, para isso, precisariam conhecê-los.

Percebe-se no Referencial um ensino de leitura sustentado na ideia de treinamento, de busca de resultados mensuráveis. Esse modelo curricular é tributário de uma concepção de currículo bastante tradicional na perspectiva instrumental e efficientista tal qual defendida por curriculistas como Franklin Bobbit e Ralph W. Tyler, conforme já apontado nessa pesquisa. Tendo em vista o objetivo da Secretaria Municipal de Educação de reverter índices de fracasso em leitura e escrita, as planilhas para controle dos resultados apresentados pelos alunos, enquadram-se na proposta de Tyler de que o currículo tem de ser constantemente avaliado. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25), a racionalidade de Tyler” estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a implementação dos currículos seja aferida pela avaliação”.

No “Referencial de Língua Portuguesa” há o cuidado de oferecer aos docentes textos-base em que a teoria de Bakhtin e seus colaboradores sobre gêneros e esferas é explorada em paráfrases da obra do teórico russo, conforme se observa em passagens como:

Para Mikhail Bakhtin, a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos que a realizam, e é também por meio dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. Em outras palavras, a comunicação verbal depende de algum gênero do discurso (oral ou escrito) e acontece nas mais diversas atividades que desempenhamos e nosso dia a dia. (SME/DOT,2006b p. 22)

Segundo a teoria bakhtiniana, produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de determinada forma, em determinado contexto histórico, em determinada circunstância de interlocução. Assim, em cada esfera (espaço de circulação de discurso ou situação) de atividade social, utilizamos um tipo de linguagem de acordo com o gênero do discurso específico, com regras construídas socialmente ao longo da história e que foram incorporadas por nós. (SME/DOT,2006b p. 22)

Bakhtin afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. A seguir nomeamos algumas esferas sociais e alguns gêneros que surgem dentro delas. • Esfera de negócios: contrato, ofício, carta de informação. • Esfera científica: tese, palestra, ensaio. • Esfera cotidiana: conversa familiar, cumprimento, bilhete. • Esfera jurídica: petição, decreto, parecer, recurso. • Esfera escolar: texto didático, seminário, resumo. • Esfera artística: conto, romance, novela, crônica. • Esfera médica: receitas, bulas, diagnósticos. • Esfera jornalística: editorial, notícia, artigo. (idem, p.25)

Após os textos-referência ancorados na teoria bakhtiniana, o documento anuncia:

Nos próximos itens, trabalharemos a abordagem de textos de diferentes gêneros. Nosso intuito não é oferecer modelos ou receitas prontas para serem aplicados. Queremos apresentar uma maneira de ler textos que seja significativa para os alunos, que os convença do valor da leitura. Adotamos como ponto de partida para nossas abordagens o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental.” (idem, p. 26)

Essa “maneira de ler textos” é apresentada com atividades baseadas em textos modelares. Há comandos quanto ao que o docente deve fazer antes, durante e depois da leitura.

Ao final sugere-se um quadro síntese que o professor deve preencher com os alunos. O quadro a seguir deveria ser feito a partir das atividades com a leitura do poema “Se eu fosse um padre” de Mário Quintana:

Figura 16: registro de leitura de poema

Gênero textual	Poema.
Tipo de texto	Texto escrito em versos; apesar de poema, tem características dos textos argumentativos (há uma tomada de posição, causa).
Título	Se eu fosse um padre.
Autor	Mário Quintana.
Intencionalidade	Exaltar a poesia e o dizer poético.
Características lingüísticas	Métrica, rima, silogismo, conectivos que exprimem circunstância de condição e causa.

(SME/DOT, 2007, p.34)

Os Referenciais são manuais genéricos, que não especificam em que ano deve ser desenvolvido o que se prescreve, mas orienta que o trabalho do professor deve ser detalhadamente registrado em planilhas/tabelas, a partir de diagnósticos constantes, para embasar a tomada de decisões e medir os avanços dos estudantes. Vale lembrar que o principal objetivo da política curricular que tem como proposta os Referenciais, é oferecer subsídios para solucionar a precariedade da leitura e escrita dos alunos da rede municipal. Nesse contexto, os conceitos de base bakhtiniana estão postos em contradição com a abordagem sociointeracionista da linguagem proposta pelos autores russos, assim a proposta oferece um estudo da língua portuguesa para a busca da gramática do texto, não o estudo dos gêneros, tal qual teoriza Bakhtin e os autores do Círculo.

### 6.2.2 - Bakhtin nas Orientações Curriculares

Nas Orientações Curriculares, o conceito de esferas é o eixo estruturante em torno do qual se organizam as expectativas de aprendizagem relacionados à leitura, produção escrita, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, escuta e produção oral, que estão divididos em modalidade escrita e oral. Em um texto denominado “Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização”, as Orientações Curriculares justificam as escolhas dos gêneros e das esferas:

Considerando que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes *esferas da atividade humana*, procurou-se também organizar as expectativas de aprendizagem em torno da seleção de determinados gêneros de textos de uso social mais frequente, cujo grau de complexidade os torna acessíveis às possibilidades dos estudantes do



Ciclo II. Para introduzir o jovem no mundo da escrita e ampliar suas possibilidades de comunicação oral, optou-se por assegurar que pudessem vivenciar a diversidade das práticas de linguagem presentes nas seguintes esferas de circulação de textos:

a. a escolar, por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;

b. a jornalística, para atualizar os estudantes em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a ampliar as formas de participação no debate social;

c. a literária, cujos textos de ficção em verso e em prosa se apresentam à apreciação e fruição estética de modo a produzir maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas;

d. a da vida pública e profissional, para que o estudante amplie suas possibilidades de exercício da cidadania e compreenda os mecanismos básicos de comunicação nessa esfera da atividade humana.

(São Paulo, SME/DOT – 2006, pp. 48 e 49)

Para cada ano do Ciclo II, do 1º ao 4º ano, as esferas: escolar, jornalística, literária (prosa e verso) e da vida pública e profissional estruturam todas as expectativas e definem os gêneros a serem abordados com os alunos. Em uma seção denominada “Implicações didático-metodológicas das esferas discursivas” (idem, p. 93 a 96), faz-se uma explicação de cada uma das esferas selecionadas para o currículo. Para a esfera escolar, argumenta-se a escolha de gêneros que “favorecem ensinar e aprender” como a biografia, o depoimento, o artigo de divulgação científica, a exposição oral, o verbete de enciclopédia e relato histórico. Esses gêneros não são produzidos especificamente na esfera escolar, não obedecem a regras composicionais desse campo de atividade, mas podem, como qualquer texto, de qualquer outro campo de atividade humana, serem transpostos para a escola com finalidades didáticas. Mais adiante explica-se que na esfera escolar os textos são objetos de estudo para que o estudante aprenda a resumir, fazer esquemas, anotações diagramas, responder perguntas etc. Percebe-se, então, que gêneros de outras esferas dão origem a gêneros da esfera escolar. Um diário de classe é um gênero típico da esfera escolar, mas o artigo de divulgação científica é um texto da esfera acadêmica, da pesquisa científica, que pode ser escolarizado. A esfera escolar parece ser aquela em que o aluno aprenderá a ser aluno, no sentido de tomar contato com gênero exigidos pela escola, a fim de que possa interagir com competência e obter os resultados esperados por docentes, responsáveis e administradores.

A esfera jornalística responde pela ligação do estudante com uma leitura de mundo fabricada pelas empresas de comunicação, principalmente aquelas de jornais, revistas e televisão, responsáveis por uma infinidade de gêneros, que entram na vida dos alunos com frequência. A esfera da vida pública e profissional responde à exigência dos documentos legais LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Constituição Federal que apresenta dentre os objetivos da educação a formação para a cidadania e para o trabalho.

Já a esfera literária serve à formação para a sensibilidade, para o “uso estético da palavra” para apreciação da linguagem artística.

Uma leitura que se tornou senso comum a partir das teorias de Bakhtin e do Círculo é a obrigação de a escola promover o ensino da língua para o uso em contextos reais de comunicação, ou seja considerar as interações sociais, os gêneros do discurso e instrumentalizar os estudantes para o emprego desses gêneros nas mais diversas práticas sociais. Essa ideia foi repetida à exaustão nos currículos após a publicação dos PCNs e está posta nos Referenciais e na Orientações Curriculares. Esse currículo visto como prática adere a um modelo eficientista, que considera um sujeito e um contexto socialmente alienado, conformado com as assimetrias sociais. “A luta para conferir eficiência e racionalidade às decisões curriculares é uma forma de legitimação que tem a prática como referência.” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 141). Selecionar um repertório de esferas e gêneros e orientar a prática docente para determinar com os estudantes a estrutura deles, parece ser uma forma de “gramaticalizar” esses gêneros, de aderir a um pseudodiscurso de inovação, para não se desapegar da ‘segurança’ da tradição.

É importante frisar que ao tratar das esferas e dos gêneros Bakhtin e o Círculo não as adjetivam como escolar, da vida pública etc., porque a investigação dos autores é filosófica, a finalidade é refletir sobre ação do homem no mundo pela linguagem, a preocupação é com os efeitos do signo ideológico na formação da consciência individual, o objetivo é criar uma contradição com a linguística saussuriana, que vê a língua como um sistema, abstraindo os sujeitos do contexto histórico-social. As esferas têm relação com a realidade viva da língua nas quais os gêneros surgem, da enunciação determinada pelas situações sociais, da produção e reprodução da ideologia. Elas englobam desde as situações prosaicas dos diálogos do cotidiano aos sistemas ideológicos mais complexos: a filosofia, a religião, as ciências.

No Referencial de Língua Portuguesa e nas Orientações Curriculares a apropriação do discurso bakhtiniano serve a uma estrutura bastante rígida, com muito controle através de tabelas e planilhas, concernente ao propósito de um currículo muito tradicional, fundado em premissas tecnicistas, com a finalidade de avaliar constantemente o alunos e também possibilitar ferramentas de gerenciamento do trabalho do professor, entretanto a sustentação teórica em Bakhtin é muito mais explícita e mais profundamente explorada. Sugere um leitor muito mais criterioso do texto Gêneros do Discurso, Marxismo e Filosofia da Linguagem e Estética da Criação Verbal, obras que sustentam uma nova orientação para o

ensino da língua nos PCNs e partir dele em outras propostas curriculares. Na tabela a seguir mostra-se organização das expectativas de aprendizagem para o 1º ano do ciclo II do ensino fundamental, tomando-se como exemplo a esfera escolar, a partir da qual se indicam os gêneros a serem contemplados em sala de aula.

Quadro 4: organização das expectativas em relação aos gêneros e às esferas.

ESFERA ESCOLAR		
Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais		autobiografia, perfil, diário pessoal
Modalidade escrita	Esfera escolar. Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: biografia	Expectativas de aprendizagem
		Leitura
		P1 Relacionar a biografia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).
		Produção escrita
		P7 Planejar a produção da biografia: seleção de dados da vida e levantamento de iconografia do biografado
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		P10 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: relato com começo, meio e fim com os dados relevantes da vida do biografado em ordem cronológica. P11 - Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.
Modalidade oral	Esfera escolar. Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: depoimento	P13 Relatar fatos resgatados de memória pessoal ou a partir de depoimentos recolhidos, respeitando a seqüência temporal e causal. P14 Trocar impressões sobre os depoimentos relatados

(Fonte: elaborado pela autora)

No Referencial de Língua Portuguesa, é possível regatar nas linhas e entrelinhas da proposta citações diretas ou paráfrases do discurso bakhtiniano, vejamos:

Para Mikhail Bakhtin, a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos.” (SME/DOT- 2006, p.32 )

A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos

(Bakhtin, 2003, p. 265)

A **diversidade dos gêneros** é uma realidade. Conhecer e dominar todos os gêneros que circulam na sociedade é impossível, já que existe um número **quase ilimitado**,

variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais. (SME/DOT-2006, p. 23, grifos nossos)

Bakhtin afirma que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (SME/DOT- 2006, p. 25)

A riqueza e a **diversidade dos gêneros** do discurso são **infinitas**, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em um cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2003, p. 262)

Palavras ou expressões da construção teórica do Círculo de Bakhtin também são encontradas nas Orientações Curriculares, contudo, não é possível estabelecer paralelismos com uma identidade tão próxima como no Referencial de Língua Portuguesa, em que a escrita revela Bakhtin a todo instante. Nas Orientações reconhecemos os autores russos em palavras ou expressões como interação, contexto sócio-histórico, dialogismo, esferas da atividade humana ou campo de atividade e gêneros do discurso:

Cada **esfera da atividade humana** organiza conjuntos de textos com **características relativamente estáveis** que ficam disponíveis como “modelos” de que se pode lançar mão para realizar as ações previstas naquele campo de atividade. A esfera escolar, por exemplo, envolve textos didáticos e paradidáticos (usados pelo professor durante as aulas), textos administrativos (diário de classe, livro de ponto, relatórios, planejamentos, registros de dados, cartas, circulares, boletins, fichas de estudantes). Esses “modelos de texto” são conhecidos como **gêneros** textuais. Para análise e identificação de um gênero deve-se considerar a **esfera de atividade humana** em que foi produzido, pois as condições de produção, circulação e recepção definem ou justificam o **estilo** (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), as **características composicionais** (estrutura particular dos textos) e o tema (a seleção, a extensão e a profundidade da abordagem do assunto). Toda esfera de atividade comporta um repertório de gêneros que se diferencia e se amplia de acordo com o desenvolvimento próprio da atividade. Assim, os gêneros textuais (orais e escritos) são heterogêneos: incluem uma variedade que abarca desde a conversação cotidiana, a carta, os documentos administrativos ou oficiais até as diversas formas de exposição científica ou os gêneros literários. Pautar o ensino nos usos da língua implica tomar os gêneros como ferramentas que orientam a elaboração do planejamento.” (SME/DOT, 2007, p. 36, grifos nossos)

**Interagir pela linguagem** significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (SME/DOT, 2007, p.32)

Assim pensada, a linguagem posta em uso é de natureza **dialógica**: o sujeito que fala / escreve prevê seu interlocutor, observa ou supõe suas reações e lhe responde, dirigindo-se a ele direta ou indiretamente. Desse modo, o enunciado promove o encontro de dois sujeitos: o que fala / escreve e o que escuta / lê. É desse diálogo, nem sempre direto ou explícito, que nasce o sentido. Além dessa dialogia entre interlocutores, todo enunciado mantém alguma relação com outros: ao falar ou escrever, estabelecem-se conexões com outros enunciados produzidos por outros sujeitos em contextos correlatos. Esse diálogo entre textos é um fenômeno mais amplo: são obras literárias, científicas, filosóficas, que funcionam como referência para o leitor e o produtor de textos e se apresentam, ainda que implicitamente, em

concordância ou em contraposição às ideias expressas nos textos. (SME/DOT, 2007, p. 34/35)

Os Referenciais e as Orientações Curriculares formam uma política curricular para a Cidade de São Paulo que, no seu conjunto, afirmam claramente o dialogismo de Bakhtin e seus colaboradores, que por sua vez, também se apossaram de discursos outros refutando-os ou validando-os para arquitetar sua filosofia da linguagem. Para usar uma metáfora do autor russo: não há o “Adão bíblico, só relacionado com objetivos virgens, ainda não nomeados aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

A inexistência do Adão bíblico como o primeiro a nomear os objetos fundamenta a percepção de que não há enunciado que pertença integralmente e originalmente a este ou aquele sujeito, os discursos estão impregnados de apreciações, entonação e memórias das manifestações discursivas de outros em todos os campos da atividade humana: é o princípio do dialogismo ou das relações dialógicas que no pensamento bakhtiniano são “o extremo da filosofia da linguagem” (2003, p. 325). Todo enunciado inscreve-se na cadeia de um já dito e pode projetar algo a dizer. Essa noção se aproxima do conceito de interdiscurso de Maingueneau (2016, p.31) para quem, o interdiscurso precede o discurso, porque há uma relação inextricável entre o Mesmo do discurso e seu Outro. Bakhtin nomeia essa relação como de alteridade, porque o discurso do Outro pode não estar apenas na superfície textual, por meio de citações ou paráfrases, mas apresenta-se em relação com os outros discursos já produzidos. Construir relações dialógicas é uma propriedade natural do enunciado porque “ele está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (Bakhtin, 2003, p. 300).

As interações que acontecem em qualquer esfera a atividade humana constituídas pelos gêneros do discurso e concretizadas em enunciados, podem manifestar relações dialógicas, nas quais se entreveem as vozes individuais, mas socialmente construídas de um locutor e de seu destinatário, tornando o discurso um lugar de encontro, onde pode haver concordâncias ou discordâncias, recusas, assimilação, conflitos, intersecções, essas vozes sócio-históricas, que se encontram na convivência mundana, promovem o tempo todo trocas discursivas em que a palavra de um penetra na consciência de outro sempre atravessada pela ideologia. Na perspectiva de Bakhtin, sem considerar as relações dialógicas não se chega à compreensão plena de um enunciado:

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia \_ seja filosófica, científica, artística\_ nasce e se forma no processo de interação e luta com

os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada no nosso pensamento (BAKHTIN 2003, p. 298)

Todo enunciado é dirigido a um destinatário, aquele para quem a palavra é lançada, a quem se destina o enunciado sempre dialógico, o Outro do discurso. Esse destinatário insere-se na construção composicional do gênero do discurso e em função dele há um planejamento, uma escolha de elementos linguísticos, de unidades da língua e de um estilo que são exigidas pelo gênero para atender às expectativas deste destinatário, por isso a construção composicional talvez seja a característica mais estável do discurso. Um gênero como este (uma dissertação de mestrado) exige uma construção composicional partilhada pelos destinatários previstos para ela e para ser reconhecida como tal, as características do gênero precisam ser obedecidas. Faraco (2017, p. 66) afirma que “ para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado”. As relações dialógicas são de natureza semântica entre quaisquer enunciados constituídos na cadeia de comunicação discursiva. Os textos curriculares, por sua inerente característica de serem apropriações de discursos alheios para a construção do discurso pedagógico, são essencialmente dialógicos. Neles é imperativa a necessidade de visitar “o já dito” para elaborar a abordagem desse ‘já dito, muitas vezes recontextualizando enunciados de um outro campo (a filosofia, a sociologia, a psicologia etc.) para a produção do discurso pedagógico que é sempre institucionalizado, tem origem na Academia, nas Secretarias de Educação, nos Ministérios de Educação. Na lógica bakhtiniana do dialogismo, esse discurso oficial estará sujeito, em contato com seus destinatários, em suas experiências históricas, a outras relações dialógicas.

A essa capacidade do discurso de ser muitos em um único espaço textual oral ou escrito, os analistas do discurso de base francesa denominam heterogeneidade(s) enunciativa (s); o que significa que os discursos são formados por enunciados concretos inscritos historicamente e socialmente heterogêneos, porque concebidos a partir dos discursos de outrem, em uma língua de uma determinada comunidade discursiva. Para os analistas do discurso Authier-Revuz,(1990) e Maingueneau (2016) a heterogeneidade enunciativa se divide em heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, a primeira não preserva visivelmente na linha do texto, as marcas que “inscrevem o outro na sequência do discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 26), “não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística strictu sensu” (Maingueneau,2016, p. 31). Para esses autores, essa forma de presença do Outro

no discurso, a que eles dão o nome de interdiscurso, aproxima-se do dialogismo de Bakhtin, para quem:

Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos, de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros cruzando -se com terceiros e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.(BAKHTIN, 2014, p.86)

Ratificando Bakhtin, Authier-Revuz (1990) afirma que a palavra sempre retém a memória discursiva de sua existência, não é neutra, está sempre carregada, ocupada pelos discursos dos outros, por isso, o eu criador como fonte primeira de um discurso é uma ilusão, o eu recebe a palavra, como signo que comporá seu discurso, de outras vozes, entretanto a refração (fenômeno inerente aos signos) é responsável pelo deslocamento do signo do seu contexto, da sua esfera, apontando para outra realidade, gerando novas possibilidades de compreensão e apropriação, mas a refração não elide a memória sígnica da palavra.

A heterogeneidade mostrada está acessível na superficialidade do texto por meio de uma alteridade concretizada com recursos linguísticos: “são formas de heterogeneidade mostrada por inscreverem o outro na sequência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso direto e indireto, ironia” (AUTHIER-REVUZ 1990, p, 25). A heterogeneidade mostrada pode ser marcada ou não-marcada, no primeiro caso, altera-se a cadeia discursiva para a entrada do discurso Outro, de que são exemplos: o discurso direto, as citações, as paráfrases etc. O diálogo entre discursos fica acentuado para o interlocutor, que é deslocado da cadeia discursiva com a qual está em contato, através de um recurso linguístico. Essa heterogeneidade marcada pode ser de confronto, refutação, concordância, reforço de argumentação ou assimilação. Já a heterogeneidade mostrada não-marcada não está registrada na superficialidade do texto,(ironias, discurso indireto livre, metáforas, jogos de palavras) integra-se naturalmente, não registra os rastros visíveis do discurso outro. Sobre a heterogeneidade mostrada esclarece Authier-Revuz (1990): “ ao mesmo tempo que elas colocam um exterior em relação ao qual se constitui o discurso, estas formas postulam outra exterioridade: **aquela do enunciador**” (p. 32, grifo da autora) Em outro trecho reafirma:

“a uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui, aquela do Outro do discurso- onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente- , se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um –

sujeito, discurso se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao discurso” (p.32)

O encontro entre Bakhtin, com o dialogismo, e Authier-Revuz e Maingueneau com o interdiscurso, é um caminho metodológico para examinar o Referencial de Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares. No Referencial, o diálogo com o texto bakhtiniano é mais direto e explícito, por meio de recorrências, por vezes literais, à obra do autor, no fio do discurso, ou alusão ao nome do autor como discurso de autoridade em expressões como: “para Bakhtin”, “Bakhtin afirma”, conforme se pode observar nos excertos anteriormente destacados. Nas Orientações, a referência se dá de forma mais diluída, há um grande apelo a paráfrases com o intuito de, aparentemente, tornar mais acessível a teoria a um leitor não especializado.

Em ambos os textos, essa heterogeneidade mostrada e marcada mostra um enunciador, que anuncia sua filiação teórica ao Círculo de Bakhtin, em um discurso curricular institucionalizado, que projeta como destinatário os professores, os quais podem desconhecer os construtos de Bakhtin e do círculo, por isso a necessidade da recontextualização. Na formação discursiva em que se produzem as proposta curriculares observadas, entreveem-se três discursos configurados em concorrência dialógica: o acadêmico, nas referências a Bakhtin, o institucional, por ser proposição curricular e o pedagógico no estilo da linguagem discursiva, nas propostas de aplicação do currículo em sala de aula. O discurso curricular tem a primazia de projetar seu destinatário, inscrevendo-o no discurso muito diretamente, no caso de propostas voltadas para a busca da eficiência, do desenvolvimento, de competências previamente estabelecidas, como ocorre com o Referencial de Língua Portuguesa, no qual o destinatário é representado por meio de recursos linguísticos como:

**Vocativos:**

**Caro professor...** Em 2006 a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para todos os professores do ciclo II da rede municipal de ensino o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora... (SME/DOT, 2006b, grifos nossos)

**Injunções:**

Como organizar uma rotina de leitura com alunos do ciclo II.

“Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita e as áreas de conhecimento, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem (SME/DOT, 2006b, p. 9)

“Como abordar os textos literários

Depois de trabalhar o conceito de texto literário – um tipo de texto artístico, de toque poético e ficcional, criado por um autor, que pode inventar ou reinventar o mundo que



nos cerca –, o próximo passo é verificar como compreendê-lo e interpretá-lo. (SME/DOT, p. 29)

### **Verbos no imperativo:**

Durante a leitura

**Entregue** uma cópia do texto que vai ser analisado – caso não seja possível providenciar cópias para os alunos, é possível copiá-lo em papel kraft e colá-lo na lousa. É necessário que todos tenham acesso ao texto. • Antes da leitura compartilhada, é preciso que os alunos façam uma leitura individual, em silêncio. Depois, **peça** a algum aluno que leia o poema em voz alta, pelo menos duas vezes, e observe se ele faz pausas desnecessárias ao final de alguns versos. É muito importante comentar a leitura do poema e realizá-la até que as ideias do texto fiquem claras para todos. A leitura não pode ser truncada, nem pode tornar as ideias incompreensíveis. **Mostre** aos alunos como o poema tem de ser lido – principalmente os versos com falsa terminação (SME/DOT,2006,grifos nossos, p. 31)

Como traço constitutivo do enunciado, para quem o locutor (elaborador do currículo) planeja o discurso, o destinatário determina o estilo e a composição discursiva, o que se materializa nos exemplos acima, através do vocativo e de comandas caracterizadas pelas injunções e verbos no imperativo que marcam o lugar do enunciador (elaboradores da proposta, gestores da Secretaria de Educação) como detentores de um saber que falta ao enunciatário que precisa ser direcionado (o professor).

Quanto ao estilo, pode se apontar paráfrase como traço marcante no Referencial de Língua Portuguesa e nas Orientações Curriculares. Lembramos que, para Bakhtin, o estilo é uma característica, não é marca de individualidade do discurso; parafrasear as construções teóricas de Bakhtin, para torná-las mais palatáveis para os destinatários (os docentes) é um recurso amplamente utilizado em documentos de referência curricular, desde os PCNs. O pensamento de Bakhtin significava inovação, rompimento com um modo ultrapassado de ensinar a língua. Pietri (2006) nomeia essa inserção de novos discursos relacionados ao ensino da língua portuguesa como “discurso da mudança” e o localiza principalmente nas décadas de 80 e 90 do século passado. Vale destacar que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Voloshinov) foi publicada no Brasil em 1979, embora tenha sido escrita em 1929. Para Pietri (2006, p.719), apoiado nas teorias de análise do discurso de Dominique Maingueneau:

a produção discursiva é regada por uma semântica global, o processo de parafraseagem segue os sistemas de restrições do discurso agente, e, se é produto de ‘tradução’ realizada por esse discurso, caracteriza-se como simulacro. Assim no discurso de divulgação científico que procura formas de identificação com o discurso científico, a parafraseagem se faz de acordo com a semântica global do primeiro, produzindo, assim simulacros do discurso da ciência e dos discursos tomados como adversário

A reflexão que Pietri faz para a divulgação do discurso científico vale para a recontextualização de Bakhtin para o discurso pedagógico; ainda segundo as palavras do pesquisador, a divulgação científica se constitui como mediadora de um conhecimento abstrato demais para o homem comum. O homem ou mulher comum, nesse caso, os professores, precisam compreender o discurso veiculado pelo currículo dos Referenciais e das Orientações curriculares, para pôr as propostas em prática, elaborar as planilhas de controle e as avaliações que têm na aprendizagem de determinados gêneros discursivos, de determinadas esferas a tarefa mais importante a ser realizada. Segundo a perspectiva bakhtiniana:

ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções e seus preconceitos. (BAKHTIN, 2003, P.302)

Interessante ponderar o que mais se pode colocar como questionamento nesse “fundo aperceptível da percepção” dos destinatários-professores: não tiveram formação adequada, por isso desconhecem Bakhtin? Como as construções teóricas do Círculo tornam-se mais conhecidas na década de 80 e 90, pode haver professores que desconhecem totalmente o autor? A falta de uma base comum para a formação de professores leva o discurso pedagógico a ser também um discurso formativo? O discurso pedagógico deve ser sempre uniformizador? O discurso do despreparo dos professores, tão veiculado no Brasil, leva elaboradores de currículo a simplificar o discurso pedagógico nos currículos? Ao prever um destinatário, o locutor está prevendo também uma responsividade ativa, ou seja, está esperando que esse destinatário interaja com o enunciado na forma de uma ação discursiva de compreensão, e, em se tratando de uma prescrição curricular, antecipa-se também a expectativa de se cumprirem as propostas feitas no documento, por isso um discurso curricular, em certa medida é um ato de convencimento pela linguagem.

### **6.2.3 Bakhtin nos Direitos de Aprendizagem**

Os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Língua Portuguesa (2016) têm nos autores do Círculo de Bakhtin uma referência que se constrói também na relação dialógica. Toda relação dialógica pressupõe uma apropriação discursiva na heterogeneidade mostrada ou constitutiva, na primeira, o diálogo com o autor-fonte pode ser constatado linguisticamente no fio do discurso, na segunda, está de tal forma nele entranhado, que se torna difícil separar o Eu (autor- fonte) do Outro (enunciador/ elaborador de currículo). Já se evidenciou neste trabalho que propostas curriculares são intrinsecamente dialógicas, faz

parte da lógica composicional do gênero o investimento em outros discursos de outras esferas; por sua natureza o discurso curricular é sempre um híbrido, é sempre refratado.

O primeiro capítulo do documento de apresentação dos Direitos de Aprendizagem chama-se **“Emancipação curricular e os diálogos interdisciplinares a caminho da autoria”**. Esse documento apresenta a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria, de que faz parte a proposta de ensino para língua portuguesa. A expressão ‘emancipação curricular que pode ser lida como *emancipação do currículo* e compreendida como distanciamento de propostas tradicionais, ou como emancipação pelo currículo, tendo como alvo os alunos da rede municipal, em ambos os casos, o caminho é a subversão. À parte o provocativo duplo sentido da expressão, ao examinar o documento, percebe-se que ele aponta para a construção de relações emancipatórias pelo currículo, de rompimento com uma ordem opressora.

O conhecimento curricular não é neutro – refere-se a escolhas em uma certa direção, e já se tem discutido muito o caráter interessado dessa seleção, as vozes e visões que têm sido caladas e afastadas, o seu atrelamento com a desigualdade social. Assim, enfrentar a questão da não neutralidade do conhecimento exige, exatamente caminhar na direção contrária – desdobra-se na análise dos saberes e preconceitos que confirmam a ordem vigente, de privilégios e injustiças que afastam os educandos dos elementos de compreensão da realidade em que vivem; contempla o contexto da diversidade e da inserção e valorização de todos os saberes, de todas as culturas. Ou seja, significa caminhar na Direção do currículo crítico e emancipatório (SME/COPED, 2016a, p. 23).

Mais adiante, defende-se que a formação para a emancipação supõe a luta contra a desigualdade social, buscando criar uma ordem em que todos sejam acolhidos, possam pensar, arriscar ideias..., formar sua identidade etc. (SME/COPED, 2016a p.24). A palavra diálogo, modificada pelo adjetivo interdisciplinares, alude a não fragmentação do conhecimento, ou a como o conjunto de conhecimentos de uma disciplina pode manter relações dialógicas com outras. Nesse sentido remete à teoria de Bakhtin para quem o diálogo, não se reduz ao encontro face a face, mas diz respeito aos modos como na interação, são produzidos os discursos, sempre atravessados por discursos alheios.

Essa visita ao texto de apresentação faz-se necessária para entender como os conceitos de Bakhtin e do Círculo são apropriados nos Direitos de Aprendizagem. No capítulo sobre Concepção, o currículo de língua portuguesa reafirma o documento introdutório:

Assim entendemos a língua como um elemento sociocultural, político, dinâmico, em constante desenvolvimento, sempre em consonância com os grupos sociais, seus tempos e espaços, e que, portanto, precisa ser concebida dissociada de estereótipos, de concepções estanques, fixas e hierarquizantes, a fim de que possa cumprir seu papel emancipatório e libertário para com os seus agentes. ( SMED/COPED, 2016b, p. 29)

Em uma proposta crítica e emancipatória, professores tornam-se sujeitos investigadores de sua práxis, questionadores do papel do conhecimento na manutenção de estruturas opressoras e de estratificações sociais permanentes; alunos têm seus conhecimentos extraescolares valorizados, compreendem as lutas coletivas, não aceitam determinismos prévios. Tais concepções são defendidas por intelectuais como Henry Giroux e Paulo Freire, para o último a educação é um constante diálogo problematizador entre educadores e educandos, sem hierarquias, pois, “a educação autêntica não se faz de A para B, mas de A com B”(FREIRE, 2012, p. 91) A construção do currículo crítico e emancipatório passa obrigatoriamente pela língua, principalmente pela palavra como signo ideológico, ferramenta de todas as mudanças sociais. As referências aos conceitos de gêneros, esferas, interação, contexto sócio-histórico são empregadas nos Direitos de Aprendizagem, embora não estruturam o currículo, como ocorre nas propostas anteriormente analisadas, o que se observa nos excertos:

#### **Diálogo e relação dialógica**

**A relação dialógica** se produz na interação entre sujeitos sociais. Fundamenta-se na resposta a enunciados produzidos historicamente e se materializa em **formas relativamente estáveis**, negociadas socialmente. Essas formas podem se produzir e circular com o objetivo de minimizar forças opressoras; mas podem também ser usadas para a produção de modos de compreensão da realidade que beneficiem poucos em prejuízo de muitos. Assim, **a relação dialógica** pode produzir condições que garantam o acesso à palavra ou o seu impedimento; que permitam a participação compartilhada da realidade ou a exclusão de parte dos sujeitos que compõem a situação; que sustentem a cooperação na produção da própria realidade e de sua interpretação ou a eliminação de parte dos sujeitos das instâncias produtivas ou decisórias. (SME/COPED, 2016, grifos nossos, p. 31)

Os discursos de especialidade, como o médico ou o jurídico, por exemplo, podem funcionar para ampliar ou para restringir os direitos fundamentais do indivíduo; já os gêneros da mídia jornalística, muitas vezes, compõem uma narrativa de compreensão da realidade que interessa apenas a grupos sociais que historicamente ocupam o lugar de controle das decisões na sociedade. Portanto, é necessário promover a criticidade em relação aos processos discursivos e garantir que os gêneros do discurso sejam instrumentos de um **processo dialógico** que leve à igualdade, e não à exclusão dos sujeitos em seus direitos sociais (SME/COPED, 2016, grifos nossos, p. 31))

Os conceitos de Bakhtin e do Círculo serão integrados a essa perspectiva emancipatória, que tem no ensino da língua um elemento fundamental. Desse modo, a relação dialógica será concebida no âmbito das produções discursivas, das interações entre os sujeitos no contexto histórico de que fazem parte, com todas as contradições que vivenciam, dentre elas, a falta de acesso à palavra para a plenitude de dizer o mundo e do “Ser mais” no mundo, sem interdições que condicionam, por exemplo, o alcance a bens culturais. Por esse prisma, a escola opera com todo e qualquer tipo de discurso, a fim de que os sujeitos identifiquem os fios dialógicos que tramam e tecem os textos e façam escolhas críticas quando da produção dos seus discursos e

possam compreender quaisquer produções discursivas: da medicina, da esfera jurídica, das ciências, da cultura popular, da literatura etc.

Considerando a filosofia da linguagem do Círculo como de natureza pragmática, ou seja, os teóricos do Círculo analisam o uso dos signos, sobretudo a palavra nos atos de comunicação concretos, no processo de enunciação, os gêneros que não pertencem à esfera escolar, mas são utilizados em um aula de língua portuguesa, funcionarão como um simulacro, não reproduzirão as condições de enunciação daquilo que Bakhtin/ Voloshinov denominam como psicologia do corpo social, como lócus das interações humanas que acontecem na palavra, no ato, no gesto. Lê-se em Volochínov/ Bakhtin ( s/d, p. 13):

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da sua forma, quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato.

Nesse sentido, destaca-se a complexidade de se elaborarem metodologias de ensino que propiciem compreender a dinâmica das atividades humanas nos seus contextos reais e perceber as ideologias subjacentes a elas.

Quanto à interação, ao fazer menção a esse conceito, a primeira preocupação manifesta nos Direitos é a garantia da participação de todos os sujeitos da escola no processo de interação nos quais os gêneros do discurso circulam.

O princípio social e **interacionista** que orienta a proposta de ensino de língua portuguesa neste documento favorece a construção de condições de ensino e de aprendizagem que possam contemplar os estudantes ouvintes e os estudantes surdos, uma vez que, de acordo com esse princípio, o processo comunicativo não é dado a priori, segundo regras fixas de **interação**, mas se constrói com a própria **interação** entre os sujeitos envolvidos no diálogo, que, em contexto, negociam os significados de modo a, colaborativamente, efetivar modos de comunicação, de compreensão e de interpretação. (SME/COPED, 2016b, grifos nossos p. 44)

A linguagem se produz historicamente, constitui e é constituída pelos sujeitos nas interações sociais. (SME/COPED, 2016b, p. 56)

A **interação discursiva** é, para Bakhtin (1988; 2010), constitutiva da linguagem. Isto é, as **relações dialógicas** se constituem na interação entre **sujeitos** social e historicamente **situados**. É pela interação que enriquecemos nossos recursos discursivos. Nesse princípio se referenciam as inúmeras propostas que têm sido feitas para o ensino, na escola, da multiplicidade dos **gêneros do discurso**, ou seja, da multiplicidade de enunciados, da multiplicidade de vozes, marcadas pelas características identitárias, culturais, sociais e políticas de seus autores. (SME/COPED, 2016b, grifos nossos, p.57)

Faraco (2017), Fiorin (2018), Marcuschi (2010) e Sobral (2011) expressam inquietação quanto ao uso dos conceitos de Bakhtin e do Círculo descontextualizados das obras que os

originaram, que poderia refratá-los para análise estanques e enrijecedoras sem nenhuma contribuição para a democratização do ensino da língua. Nos Direitos de Aprendizagem, os autores do currículo chamaram a atenção para o risco de os gêneros do discurso virarem “modelos” e sugerem aos destinatários da proposta (os docentes) questionar a situação de enunciação desses gêneros a fim de construir um olhar crítico que favoreça o projeto emancipador do ensino da língua.

Gêneros do discurso (por vezes também referido como Gêneros textuais, em função de diferenças teóricas que condicionam o uso do conceito) **são enunciados relativamente estáveis**, que se produzem em **esferas de atividade humanas**, com as especificidades que caracterizam essas esferas. São relativamente estáveis porque acompanham as transformações sociais. (SME/COPED, 2016b, grifos nossos)

A presença dos gêneros do discurso em contexto escolar, como instrumento ou objeto de aprendizagem, nesse sentido, não pode se fazer de forma cristalizada, como se se tratasse de enunciados que se fixaram num determinado tempo e espaço. Considerados assim, são tomados como modelos a serem adquiridos pelos educandos, com o que se ocultam as forças históricas que levaram a que um gênero se apresente com uma determinada composição, num momento histórico específico. Observar os gêneros do discurso em suas diferenças é um modo de tomá-los criticamente, de modo a ser possível questionar quais suas condições de produção: Quem o produziu? Onde foi publicado? A quem ele foi endereçado? Com que objetivo? Em resposta a quais interesses? O que significa levá-lo para o interior de uma aula de língua portuguesa e lê-lo com os educandos?(...)  
(SME/COPED, 2016b, grifos, p. 58)

Sobral (2011) vê na transposição didática dos gêneros para o ensino um dilema, porque o que chega às aulas, para fins de aprendizagem dos gêneros são textos, que na sua materialidade, são o excertos dos gêneros, com destaque para o texto verbal. Para ele “sem a materialidade do texto, não há discurso, nem gênero e sem discursividade, genericidade, nenhum texto tem sentido. As condicionantes empíricas que associam uma interação a um gênero e este a um texto oral ou escrito, a que Bakhtin deu o nome de arquitetônica, não são verdadeiramente recuperáveis fora da temporalidade em que ocorrem. Ao solicitar a produção de uma carta de reclamação, por exemplo, o professor está artificializando a interação discursiva e prevendo um destinatário idealizado. O pesquisador considera esse um dilema, pois acredita que “a transposição didática, ainda que corriqueira e necessária, está sempre às voltas com o problema de deturpar aquilo que pretende examinar”. A prática de tomar os gêneros como objetos de ensino os descaracteriza, porque no dizer de Sobral é uma metaprática discursiva, que faz do aluno um tradutor refém de uma posição enunciativa híbrida, porque ao produzir um texto o faz para um destinatário específico, o professor. Criar simulacros das esferas na escola, talvez minimizem os prejuízos e o desinteresse que a transposição acarreta.

Por exemplo, ao abordar uma entrevista, o professor pode chamar uma liderança da comunidade para ser entrevistada e posteriormente publicar o texto escrito da entrevista no jornal da escola.

Uma das tarefas da escola é levar os estudantes a tomarem contato com os gêneros que são parte da linguagem e da cultura, a fim de prepará-los para uma experiência mais produtiva e elaborada nos contextos sócio-histórico que vivenciam. Entretanto, da vida dos gêneros, faz parte a ideologia, que não pode ser separada dos gêneros, do enunciado e da palavra, portanto qualquer seleção curricular para fins didáticos também é ideológica:

A língua no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua do seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor. (...) se concedermos um estatuto separado à forma linguística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014,p. 99)

Em Marxismo e Filosofia da Linguagem há uma máxima do pensamento bakhtiniano sobre a relação imanente entre signo e ideologia: “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” (2014, p. 31). “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (p. 32). Para associar signo à ideologia é preciso colocar a jornada da constituição do humano, da humanização, como um processo semiótico contínuo em constante estado de construção, desconstrução ou revitalização pela linguagem, em outras palavras, a ideologia está presente nos signos, porque estes não se revestem unicamente de materialidade fônica, nem são apenas parte da natureza, tem significado, tem “valor semiótico” e por isso é criação humana, sempre histórica e socialmente situada. Daí resulta outro postulado de Bakhtin e seus companheiros do Círculo:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação dessas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar a evolução social do signo linguístico. Só essa abordagem pode dar uma expressão concreta do problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo ( BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,2014, grifo dos autores, p.45,).

Vale assinalar, que os teóricos russos não aderem a uma concepção de ideologia apenas como mascaradora do real, ou impeditiva da percepção das contradições da realidade social, portanto alienante, mas a veem como fato de e da linguagem presentes em todas as experiências das interações humanas. Das relações corriqueiras do cotidiano, às formações discursivas das

superestruturas, a ideologia é formadora da “consciência socioideológica de todos os indivíduos”. Volochínov, 1930, (*apud* MIOTELLO, 2017) define a posição do Círculo quanto à ideologia como “todo o conjunto dos reflexos e das incertezas da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sígnicas”. Ao se referir à realidade social e natural, o Círculo bakhtiniano inclui a comunicação da vida cotidiana, na qual os autores localizam uma *‘ideologia do cotidiano que corresponde à totalidade da atividade mental, centrada sobre a vida cotidiana e que se diferencia dos sistemas ideológicos constituídos: a religião, a moral, a política, o direito etc.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, *itálicos nossos*, p. 123).

A ideologia do cotidiano mantém uma relação dialética com os sistemas ideológicos constituídos, pois o discurso destes é cristalizado nas interações discursivas das esferas em que a ideologia do cotidiano se faz presente, influenciando-a e “dando-lhe o tom”. Ao mesmo tempo esses sistemas conservam um ‘elo orgânico’ com a ideologia do cotidiano ‘alimentando-se de sua seiva’. Essa imagem é importante para elucidar a complexidade da interação pela linguagem que não é nunca neutra, ingênua. (*idem*). O professor, como intelectual orgânico, que reflete sobre a sua prática, poderia propor-se a pesquisar como a ideologia dos sistemas ideológicos constituídos penetra na esfera escolar, influenciando os gêneros e como são refratadas nesse contexto.

A palavra, autêntica forma de expressão da ideologia do cotidiano, está submetida ao princípio da refração do signo, por ser material semiótico, nesse processo está sempre se revestindo de novos valores, engendrando novos discursos. O que se pronuncia ou escuta não está na palavra em si, mas na escala axiológica, que a palavra tem como signo, valoramos o que ouvimos/falamos como “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.99).

Para a teoria bakhtiniana, a palavra é o signo ideológico por excelência e todas as outras manifestações sígnicas são penetradas por ela, o que é referido como ‘ubiquidade social’ da palavra:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensíveis de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (...). A palavra é capaz de registrar as fases transitórias



mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/ VOLOCHÍINOV 2014, p. 42)

“Como fios ideológicos” as palavras vão tecendo a trama de toda a produção imaterial humana nas artes, ciências, filosofia, direito, política, ética, na estética, nas interações cotidianas etc. A “ubiquidade social” da palavra a faz presente em todas as esferas e gêneros, sem que em nenhum momento, ela inaugure um discurso original, porque a característica dialógica do discurso faz com que a palavra do sujeito historicamente situado, seja, em alguma medida, tomada por empréstimo de outro sujeito, que por sua vez, também não é seu autor primeiro. E assim sucessivamente vão se se construindo e se constituindo os discursos das experiências dos grupos humanos nas suas diferentes maneiras de dar sentido à existência.

Os fios ideológicos e dialógicos da palavra Bakhtiniana vão encontrar eco em Paulo Freire, que entende o diálogo como a experiência do encontro amoroso, não no sentido romântico, mas como reconhecimento da existência do “*eu humano no outro também humano (sujeitos históricos), na arena da vida social*”, com todas as contradições desses seres e da vida em sociedade, para dizer o mundo, mas também para contradizê-lo, mediados pela palavra. O que Freire chama de educação dialógica é esse encontro pela palavra, nesse caso ele se refere a diálogo, não só como prosa corriqueira, mas como possibilidade comunicação que desvela e revela as ideologias. Mesmo que Freire não tenha lido Bakhtin, há um encontro dialógico e interdiscursivo entre eles no sentido de conceber a língua como realização nas interações humanas, viu-se que Bakhtin considera todas as possibilidades ideologicamente orientadas: da palavra do cotidiano as suas manifestações nos sistemas mais complexos. Ademais a filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo tem pontos de contato dialógico com Freire em relação ao que pensam sobre a palavra:

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as, não é só pensamento é práxis. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. Expressar-se, expressando o mundo, implica comunicar-se. ... a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. (FREIRE, 2012, p. 23)

A ubiquidade social da palavra está presente em Bakhtin e em Freire significando ideologicamente o mundo e as relações sociais, refletindo e refratando sentidos. Os currículos de língua portuguesa que têm a palavra como razão de existir não podem desconsiderar essa ubiquidade social, que ultrapassa a palavra em seus constituintes gramaticais, sua posição ou função em frases e orações, por isso ensinar a língua é ensinar como as palavras se

“semioticizam” nos gêneros, com situações interativas o mais próximo possível dos campos de atividade que produzem esses gêneros.

As teorias de Bakhtin e do Círculo não podem ser desvinculadas de um princípio basilar que fundamenta a proposta dos Direitos de Aprendizagem: a descolonização do currículo. Bakhtin/Volochínov constata em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que não há povo cujas escrituras sagradas ou tradições não tenham sido redigidas em língua estrangeira, por algum sacerdote, tornando-se incompreensíveis para o profano. (2014, p. 103). Os mesmos autores anunciam que a consciência é formada ideologicamente no processo de interação social, assim sendo toda consciência de um povo colonizado é estrangeira. Em certa medida, Frantz Fanon reconhecia isso ao dizer que quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. (2008, p. 34). Em outras palavras Mignolo (2020, p.332) também dialoga sobre essa assimilação cultural como consequência da colonização: “A subalternização do conhecimento não foi possível apenas porque um conceito dado de razão tornou-se hegemônico e ponto de referência para avaliar outras lógicas e formas de pensamento, ao mesmo tempo em que se impuseram as línguas hegemônicas”. De um modo geral os três autores estão tratando de um dos efeitos da colonização iniciada no século XVI que reconfigurou as identidades linguísticas dos povos colonizados. Ouçamos Bakhtin/Volochínov (2014, p. 104):

**A palavra estrangeira** foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política (os sumérios em relação aos semitas babilônicos; os jaféticos em relação aos helenos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do Leste etc.). **Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira - palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu túmulo, consciência ideológica do povo invasor) - Fez com que na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade e obrigou a reflexão linguística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo. E, no entanto, filosofia da linguagem e a linguística até hoje não se conscientizaram do imenso papel ideológico da palavra estrangeira”** (grifos nossos)

Para Bakhtin e Freire, a formação da consciência dos povos se dá no contexto sócio-histórico e socioideológico de línguas que colonizaram outras. Esses processos de dominação de uma língua por outra foram violentos e continuam a sê-lo, simbolicamente, na medida em que ainda há muitos silenciamentos e interditos na existência da língua que perduram até hoje: o português brasileiro como língua hegemônica oblitera as línguas indígenas e dos quilombos, impedindo que se manifestem outras formas de ser, de dizer, de conhecer, de relacionar-se com o mundo e a natureza.

O conceitos bakhtinianos estão integrados ao todo da proposta dos Direitos de aprendizagem que têm nas teorias de Bakhtin e seu Círculo uma referência para servir à finalidade de “descolonizar o currículo de língua portuguesa” para emancipar os sujeitos, possibilitando que tenham consciência de si mesmos no organismo social e questionem o espaço por eles ocupado na divisão de classes, rejeitem determinismos, recusem raça e ou gênero como fatores de manutenção de privilégios para uns em detrimento de outros, criem novos significados, se insubordinem contra a desigualdade econômica e social, denunciem relações assimétricas impostas pela ordem econômica e sejam artífices de uma organização social mais justa para todos. O documento introdutório chamado Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e autoral assume:

o que se deseja é contribuir para formar pessoas que possam caminhar com autodeterminação e constituir relações sociais igualitárias, não hierarquizadas (...) esta defesa ética e política, se contrapõe ao cenário histórico e social do racismo, dos preconceitos e discriminações que dividem, hierarquizam e subjugam culturas pessoas, grupos, nações, produzindo e reproduzindo a injustiça e a privação dos direitos sociais (SME/COPED,2016a, p. 25)

Nos Direitos de aprendizagem concebe-se a escola como lugar do diálogo no sentido freireano “do encontro de homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”(2012, p. 84) e bakhtiniano no sentido de serem vozes encontrando-se com outra expressas em enunciados concretos que coloquem essas vozes em interação, estabelecendo relações dialógicas, sempre ideológicas - só possíveis pela linguagem e não apreensíveis no sistema abstrato da língua - que acontecem “entre toda espécie de anunciados”. (Bakhtin, 2003, p.323). Ao analisar o diálogo em Dostoiévski, o autor sustenta que somente na “comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros e para si mesmo” e mais adiante “ser significa comunicar-se pelo diálogo” (2022, pp. 292/293). O diálogo de que trata Bakhtin não é apenas forma composicional ou conversa, mas o espaço do encontro em que a dinâmica da comunicação acontece, pode materializar-se em um gêneros mais complexos, ou numa interação face a face, mas sempre acontece dialogicamente. O diálogo é o lugar onde é travada a luta pelo sentido, por isso, o lugar da denúncia das desigualdades de todo tipo, da descolonização do currículo, do reconhecimento das diferenças, da construção de novos sentidos para a existência. De acordo com o documento:

...qualidade social da educação pressupõe: “movimentar todo o fazer educativo para a transformação da sociedade, na perspectiva da superação de desigualdades sociais, do reconhecimento das diferenças, no desenvolvimento do pensamento crítico e na emancipação libertária dos sujeitos. (SME/COPED- 2016b, P.7)

A relação dialógica se produz na interação entre sujeitos sociais. Fundamenta-se na resposta a enunciados produzidos historicamente e se materializa em formas relativamente estáveis, negociadas socialmente. Essas formas podem se produzir e

circular com o objetivo de minimizar forças opressoras; mas podem também ser usadas para a produção de modos de compreensão da realidade que beneficiem poucos em prejuízo de muitos. (SME/COPEd- 2016b, P.31)

Por essa leitura, concebe-se a prática de ensino na sua dimensão heurística, considerando-se o “caráter subjetivo das variáveis que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem”. Essa orientação põe em relevo o microcosmo da sala de aula como um universo de sentidos potenciais que está nas linguagens, nas identidades e nas experiências dos sujeitos, que precisam ser ativados. Essa criação e transformação de significados exige um docente que considere as peculiaridades dos grupos com os quais trabalha e implica em uma atuação como um “clínico” que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula.” (SACRISTÁN E GOMEZ, 2000, p. 85). Ressalte-se o quanto essas concepções estão ancoradas no projeto educacional que Paulo Freire defende. Para ele:

...falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à esperança existencial dos educandos, vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 2012,p. 63).

Considerar as experiências existenciais dos educandos levá-los a se verem como sujeitos de linguagem em suas identidades, em seus territórios, em suas famílias, obriga a considerar que ao entrar na escola, esses sujeitos levam um longo percurso de aprendizagem da língua que são subestimados, quando os educadores “enchem os alunos com as suas narrações”, sejam elas da própria vivência e experiência docente ou dos currículos dos quais são os agentes.

Chartier (1998, p. 09) entende que uma obra não tem sentido estático e universal, tem significações plurais e móveis que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção, e seus sentidos dependem das competências e expectativas de quem se apropria delas. “A recepção também inventa, desloca e distorce”. O texto de Chartier é um convite a pensar sobre os dois bakhtins encontrados nos currículos da Cidade de São Paulo de 2006 a 2016, ressalvando que em entre 2006 e 2007 a Secretaria Municipal de Educação publicou três propostas vinculadas, com o objetivo de levar os estudantes a uma maior eficiência na leitura e na escrita, e, apoiando-se nos PCNs teve em Bakhtin o seu referencial teórico. Sustentada em

conceitos do autor, havia nas Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa uma lista que ora assemelha-se a objetivos, ora a uma lista de conteúdo. As Expectativas foram uma experiência longa, como currículo oficial, durou de 2006 a 2013. Bakhtin elaborou o conceito de dialogismo, com o qual se compreende a reverberação de um discurso em outro, fato que traz para esse novo texto uma nova compreensão, uma nova atitude um novo endereçamento e uma atitude responsiva diferente. Ao produzir sua Filosofia da Linguagem, junto com outros intelectuais, o filósofo russo estava no contexto pós-revolução russa, essa situação certamente marca sua escrita. Quando propõe sua filosofia da linguagem de base marxista, ele se coloca no espaço discursivo da luta pela significação contestando teorias de Ferdinand Saussure e da Psicologia. Propõe um olhar para os fenômenos linguísticos a partir interação, das relações dialógicas, da palavra como signo ideológico, da possibilidade de o signo ser refratado. Sua complexa arquitetura inovou os estudos da linguagem, destronou a linguística como referência para o ensino da língua no Brasil e serve de arcabouço teórico para as outras ciências.

Nos Referenciais e nas Orientações Curriculares, pode-se afirmar haver uma contradição entre os pressupostos teóricos e metodológicos do autor e dos intelectuais do Círculo com o que propõem esses documentos, pois da teoria do autor, se depreende um ambiente experiência e experimentação pela linguagem em que a interação pela palavra, sempre ideológica e dialógica, forma a consciência.

Os Referenciais e as Orientações pressupõem na sala de aula uma ambiência bastante controlada e estruturada para abrigar uma prática pedagógica a ser externamente controlada, perdendo-se de vista a dimensão histórica e social no currículo para transformar-se em um objeto a ser gerido. No contexto desta proposta, está o propósito de melhorar os resultados de leitura e escrita dos alunos da cidade de São Paulo. Já se observou nesta pesquisa a filiação deste tipo de programa a uma perspectiva ligada há uma lógica pragmática e efficientista de cunho neoliberal. A apropriação do texto de Bakhtin e do Círculo nos Referenciais e nas Orientações Curriculares ocorreu de uma forma puramente lógica, racional, instrumental, não relacional, não dialógica, mas demandaria pesquisar como ocorreu a recepção dos destinatários-professores: até que ponto o destinatário previsto pelo gênero alcançou o sentido do texto curricular no que tange aos conceitos bakhtinianos?

A jornada dos construtos teóricos de Bakhtin e seu grupo continuaram e continuam sua peregrinação fundamentando os currículos da cidade de São Paulo e certamente do Brasil. Em 2016 fez parada nos Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria e esse segundo Bakhtin

diferia daquele visto perambulando nos Referenciais e nas Orientações Curriculares e atualmente marca presença em uma proposta denominada Currículo da Cidade.

Nos Direitos a teoria do Círculo de Bakhtin é convocada a participar de um projeto de currículo crítico e emancipatório, a fim de repertoriar os estudantes para o exercício da cidadania crítica, questionadora da ordem social excludente. Interação, dialogia e gêneros do discurso seriam abordados nos contextos sociais e históricos dos discursos, indagando quem são seus autores, a que servem, como significam a realidade etc. Os Direitos de Aprendizagem propõem tirar o estudante do papel social de passividade e colocá-lo como sujeito de direitos, participando do diálogo (freireano) que constrói aprendizagens em uma relação de troca, de conhecimentos não hierarquizados, no limiar da concepção bakhtiniana da compreensão como diálogo, na sua natureza dialógica. Essa concepção do ensino de língua, marcada pelo diálogo constante, pelo questionamento de cânones, pela relevância dada a todos os discursos que adentram a escola, pelo desvelamento das ideologias inerentes aos gêneros está expressa nos documentos.

Considerando os pressupostos dos intelectuais do Círculo, o dialogismo permite a circulação livre da teoria dos autores russos, porque o discurso que sustentaram também estão carregados de enunciados de outros, suas palavras tecidas com inúmeros fios ideológicos, teceram outros discursos, como aqueles das proposições curriculares, objeto de análise dessa pesquisa.

## **7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A jornada desta pesquisa colocou em relação dialógica os documentos curriculares produzidos para a cidade de São Paulo de 2006 a 2016 para investigar os pontos em que dialogavam e aqueles em que divergiam e estabeleceu como objetivos: caracterizar as concepções curriculares adotadas em cada uma delas, observar a constituição histórica dos termos expectativas e direitos de aprendizagem, identificar as concepções de ensino segundo uma ou outra abordagem do conhecimento; mapear e contrastar os conceitos de base bakhtinianas nas proposições curriculares.

Os documentos considerados foram: o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental (2006); o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – língua portuguesa; as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa (2007), os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (2016); os Direitos de

Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Língua Portuguesa,(2016). Vale ressaltar que de 2006 a 2012 a Prefeitura de São Paulo esteve sob o comando do Prefeito Gilberto Kassab do partido da Frente Liberal (atualmente extinto) e de 2013 a 2016, foi governada por Fernando Haddad, do partido dos trabalhadores. A investigação das propostas partiu da questão problematizadora: **Quais proximidades e/ou distanciamentos existem entre as proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa da cidade de São Paulo no período de 2006 a 2016.** A partir dela, pretendia-se delinear as concepções de currículo e de ensino da língua que sustentam as propostas, observar a constituição histórica dos direitos e das expectativas, localizar no tempo sua entrada nos documentos curriculares e investigar o emprego dos conceitos teóricos do Círculo de Bakhtin, que têm sido o principal modelo teórico para o estudo da língua portuguesa no Brasil.

O primeiro Referencial era destinado a todas as áreas do conhecimento com a finalidade de investir no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes da rede municipal. Os Referenciais e as Orientações são propostas cujo eixo estruturante são as expectativas de aprendizagem que definem o que se espera que o aluno aprenda em seu percurso de escolarização no ensino fundamental II, elas são complementares em seus objetivos, nas suas concepções curriculares e no arcabouço teórico que as fundamentam, por isso foi necessário considerar todas elas, a fim de que se tivesse uma visão do conjunto da política de referência curricular. Os Direitos de Aprendizagem propõem uma abordagem crítica e emancipatória do conhecimento e a descolonização do currículo para questionar as epistemologias eurocêntricas hegemônicas e validar conhecimentos outros, invisibilizados em violentos processos colonizatórios. Compreendendo que a primeira diferença se estabelece ao se organizar as propostas por expectativas ou direitos, verificou-se que o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora do ciclo II” constituía-se como um currículo mínimo que objetivava resolver a deficiência de leitura e escrita das crianças e adolescentes matriculados na rede municipal, para isso propunha textos modelares para treino de leitura e sugeria ao professor a confecção de muitas tabelas para controle de resultados, projetava um profissional docente passivo e despreparado, por isso “o receituário” detalhado para ser seguido passo a passo. Trata-se de um referencial para todas as áreas a partir da crença de que o ensino de leitura é missão de todos os professores, o que pode comprometer a educação de qualidade. Como supunha esta pesquisa o modelo teórico para o ensino da língua são os conceitos de base bakhtinianas que aparecem superficialmente nas propostas apenas com os nomes gêneros e esferas sem aprofundá-los conceitualmente.

O Referencial de leitura para língua portuguesa faz uma apropriação mais aprofundada dos conceitos de Bakhtin e do Círculo, com referências explícitas aos construtos do autor russo. Emprega os conceitos de gêneros esferas, interação e muito superficialmente dialogismo. Também tem como finalidade melhorar os índices de leitura e escrita, para isso, utiliza o mesmo modelo do primeiro Referencial, mas indica textos para as esferas escolar, jornalística da vida pública e profissional e literária para realização de exercícios. Novamente há muitas tabelas para aferição de habilidades e instruções para o professor pôr em prática a proposta, que tem na leitura o foco.

Nas Orientações Curriculares empregam-se os conceitos de gêneros e esferas para estruturar a proposta, explora-se o conceito de interação e menos o de dialogismo. Na pesquisa percebeu-se que as expectativas se originaram, pela paráfrase, dos objetivos de aprendizagem que integravam os PCNs e na proposta, ora se aproxima de objetivos, ora de conteúdos, já que em uma expectativa é comum haver um conteúdo de ensino a ela atrelado. Novamente há preocupação com o controle da execução do currículo por meio de avaliações diagnósticas.

As três propostas fazem parte do Programa Ler e Escrever implantado em 2006, têm concepções de currículo ligadas à racionalidade técnica, procedente de Ralph Tyler, seu principal expoente. Não causa estranheza que um modelo curricular gestado em 1949, ainda frequente propostas curriculares, mesmo que recontextualizado, porque foi concebido para que o currículo pudesse ser gerenciado, controlado a distância por meio da constante avaliação quanto ao alcance dos objetivos fixados; como a educação tem relação direta com políticas de Estado e de governos é esperado que existam mecanismos de controle, obedecendo à lógica da eficiência.

Os Direitos de aprendizagem (2016) visam a ser um currículo para interferir nas bases, históricas, políticas e ideológicas que constituem a formação identitária dos sujeitos, para isso questiona os cânones estabelecidos e a “história única” contada do ponto de vista eurocêntrico. Ancorado nas teorias pós críticas e pós-coloniais, propõe descolonizar currículo para combater o epistemicídio que secundarizou ou apagou conhecimentos dos povos colonizados, horizontaliza a relação com os saberes, fala da reinvenção da escola a partir do diálogo com os sujeitos. O arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin marca presença, mas delineia uma oposição à forma como os outros documentos curriculares se apropriam dos conceitos do autor russo, porque os integra a uma proposta em que o ensino da língua é visto como ato político de libertação dos sujeitos. Os Referenciais e as Orientações apenas inserem os conceitos numa estrutura de ensino da língua, em que os gêneros, por exemplo, servem a execução de exercícios



que os descontextualiza das esferas em que foram produzidos. Na investigação, localizou-se a gênese do emprego da palavra direitos nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em uma leitura que, para além da educação no sentido abstrato, institui a aprendizagem como um direito.

Em comum, os documentos norteiam-se pela filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, mas apropriadas de maneira diferentes, servindo a construções identitárias dos sujeitos-alunos da rede municipal da cidade de São Paulo completamente distintas. Nos Referenciais e nas Orientações há uma contradição entre a adesão a uma concepção curricular instrumental, tecnicista, tradicional, cujo principal objetivo é o gerenciamento do currículo, e o emprego das construções teóricas de Bakhtin e do Círculo, de base marxista, que considera a interação, o dialogismo e o enunciado concreto na realidade dos sujeitos o cerne de qualquer atividade com a linguagem. A ideologia imanente ao signo e a qualquer processo comunicativo também não é considerada, o que por si só já é um posicionamento ideológico.

Considerando que nenhuma pesquisa esgota as possibilidades que o objeto coloca a sua frente, investigar as propostas apontou para outros questionamentos como: o papel de professor e aluno projetados nos documentos, partindo do princípio de que um ambiciona um projeto de educação libertador e o outro conformador para os sujeitos-alunos. Examinar os processos de produção das proposições e seu reflexo sobre os educadores é outra questão de interesse e por fim analisar propostas curriculares atreladas aos contextos políticos-eleitorais em que são engendradas pode resultar em um trabalho profícuo.

## **8 - REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.**

Brasília: MEC: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Ciclo de Alfabetização.** Brasília: 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série.** Brasília: MEC, 1998.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental.** SME/ DOT: 2006a.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa.** SME/DOT, 2006b.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa.** SME/DOT:2007.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação.** SME/ DOT: 2014.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral.** (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). SME/ COPED: 2016a

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa.** (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). SME/COPED:2016b.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s).

Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 19, p. 25-42, 1990. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-10.pdf> .Acesso em setembro de 2022

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_ **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.

\_\_\_\_\_ **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_/VOLOCHÍNOV Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

\_\_\_\_\_ VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. Discurso na vida e discurso na arte. **Sobre poética sociológica. Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos**, 1976. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em 15/11/22

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, p. 15-24, 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/abstract/> acesso em 07/09/22

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, et al(org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BOENAVIDES, Débora, Luciene Porto. **Publicação e recepção das obras do Círculo de Bakhtin no Brasil: a consolidação da análise dialógica do Discurso**. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em 25/01 2023.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_ **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/> acesso em 20/10/22

\_\_\_\_\_ WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** In: W Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Disponível em: <https://docplayer.com.br/183960197>.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CHARTIER, Roger. Tradução Mary Del Priori. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: UnB, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** São Paulo: Lexikon, 2008.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Tradução Efraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DE CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. **O engenhoso cavaleiro D. Quixote de La Mancha.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>. Acesso em outubro de 2022.

De PIETRI, Emerson. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. Revista Brasileira de Educação,** 2010, v.15, n.43. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_ **A constituição da escrita escolar em objeto de pesquisas acadêmicas, Cadernos de História da Educação,** 2012 v.11, n.1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/>

\_\_\_\_\_ **O ensino de Português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. Educação em revista,** 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698180137> Acesso em outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **O discurso e as especificidades da materialidade textual**. 2006. Disponível em : <https://www.researchgate.net/profile/>. Acesso em janeiro de 2023.

DE SOUZA MINAYO, et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. São Paulo: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. São Paulo: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, v. 22, n. 2, 1997.

Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> . Acesso em 10/05/19

KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler**. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 23-35, 2011.

Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/2.pdf>  
Acesso em 08/11/ 2022.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20/05/19

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, v. 11, 2002.

LOPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Reis. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

\_\_\_\_\_, **Discurso e Análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti, São Paulo: Parábola, 2017

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003

\_\_\_\_\_, **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. MACHADO, et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em 12/02/23.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. **Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial.**

Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>>. Acesso em: 12/02/ 2023.

\_\_\_\_\_. MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, pensamento liminar e saberes subalternos.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2000.

OLIVEIRA, Peterson José. **O papel conservador da renovação terminológica: reflexões sobre a expressão ‘expectativas de aprendizagem’.** Letras & Letras. 249. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/33625/19150>. Acesso em novembro de 2022

PAULILO, André Luiz. **Ensino de História, expectativas de aprendizagem e a reorientação curricular em São Paulo.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 86-115, 2013. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/](http://www.curriculosemfronteiras.org/). acesso em 10/10/22

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola;** trad. Bruno Charles, Porto Alegre: Artmed editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed editora, 2015.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em 20/07/2.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12>. 2005. Acesso em 20/07/2021

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, Adail. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões**. Letras de Hoje, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/> Acesso em 10/02/22.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento" outro" a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, v. 5, n. 1, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 10/02/22.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Quito: Editorial Abya Yala, 2005.